Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9270543
Centre d'intérêt: 9:2

---

Pratiques d'alphabétisation / ss la dir. de Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, d.l. 1982.
408 p. : ill., fac-sim. ; 26 cm.

Code: 38-1204. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: Une année d'alphabétisation dans un quartier populaire / Esther Labelle-Volant, Micheline Laperrrière, Odette Paradis -- Les quatre saisons du Tour de lire : prélude du printemps, attente estivale, données d'automne, pratiques hivernales -- Les ateliers d'alphabétisation à la Coopérative de services multiples de Lanaudière / l'Equipe Alpha -- De l'alphabétisation libre / René Boucher, Josée Lefebvre -- Notre action à St-Adolphe / Conrad Barbeau, Richard Bordeleau, Guy Dumas, Thérèse Picard -- Alpha-amiante : un projet en éducation de base / Jean-Yves Desjardins -- Essais d'alphabétisation rurale dans la Baie des Chaleurs / Raymond Day -- Bibliographie ; Vidéographie.

ISBN 2-550-04696-X

---

Cote Dewey: 379.24'09714/P912 Cote LC: LC/154.2/.Q3

---

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Education populaire *Action communautaire *Education de base *Milieu rural *Commission scolaire *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *OVEP *Organisme volontaire d'éducation populaire

---

Les sept textes de ce recueil visent à faire connaître la situation de l'alphabétisation, en 1980-1981, dans la diversité de ses pratiques locales, dans ses idéologies, ses styles, ses stratégies d'implantation, etc. Les sept monographies de projets ont en commun de mettre l'accent sur l'éducation communautaire et populaire; ils représentent quelques-uns des groupes d'alphabétisation les plus militants. Aucun projet institutionnel et scolaire n'a été retenu. Les trois expériences issues de commissions scolaires qui ont été retenues sont des projets en milieu rural qui débordent le champ des pratiques régulières. Les quatre autres sont l'oeuvre d'organismes autonomes subventionnés.

---

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

---

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

# Pratiques d'alphabétisation

sous la direction de

Jean-Paul Hautecoeur

E D U Q 8270549

# Pratiques d'alphabétisation

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

La photo de la page couverture est réalisée par
André Mathieu, sculpteur.

---

● Le cercle, c'est un système dont on veut sortir.

■ Le carré, c'est un système qu'on veut transformer.

▲ Le triangle, c'est un système dont on veut trouver la profondeur.

«Triangulations polyvalentes»
mai '80

---

ISBN 2-550-04696-X

Dépôt légal: premier trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

# TABLE DES MATIERES


| | Page |
|---|---|
| PRÉFACE, Jean-Paul Hautecoeur . . . . . | 1 |
| UNE ANNÉE D'ALPHABÉTISATION DANS UN QUARTIER POPULAIRE, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles, Montréal . . . . . | 23 |
| LES QUATRE SAISONS DU TOUR DE LIRE, Le Collectif du Tour de lire, Hochelaga Maisonneuve, Montréal . . . . . | 97 |
| LES ATELIERS D'ALPHABÉTISATION À LA COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIÈRE, l'Equipe Alpha, Ste-Julienne . . . . . | 143 |
| DE L'ALPHABÉTISATION LIBRE, l'Arbralettre, Sherbrooke . . . . . | 203 |
| NOTRE ACTION À ST-ADOLPHE, CSR Jean-Talon, Charlesbourg . . . . . | 263 |
| ALPHA-AMIANTE, UN PROJET EN ÉDUCATION DE BASE, CSR Amiante, Thetford Mines . . . . . | 293 |
| ESSAIS D'ALPHABÉTISATION RURALE DANS LA BAIE DES CHALEURS, CSR Baie des Chaleurs, Matapédia . . . . . | 333 |
| BIBLIOGRAPHIE-VIDÉOGRAPHIE . . . . . | 397 |

# PREFACE

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

On ne connaît pas assez l'alphabétisation dans la grande diversité de ses pratiques locales, dans ses idéologies, dans ses styles, dans ses stratégies d'implantation, dans ses méthodes, ses organisations, son personnel, ses utopies... Quelques rares monographies ont connu une large diffusion, mais c'est l'exception (Carrefour de Pointe St-Charles, Centre N-A RIVE). Le projet de cet ouvrage était donc avant tout de faire connaître, au-delà du cercle des initiés, une partie de la réalité multiple des pratiques d'alphabétisation là où elles en étaient en 1980-1981, dans l'immédiat de leurs perceptions et autrement que par la distanciation savante des analystes de profession.

Une façon de produire ces monographies, c'était de demander aux acteurs eux-mêmes de raconter leur expérience, d'écrire leur histoire en toute liberté. Mais on sait que le passage de la parole quotidienne à l'écriture est une épreuve risquée. L'accouchement du texte, dans certains cas, n'a pas eu lieu. Certains textes ont été partiellement modifiés, d'autres ont été livrés tels quels. Enfin, dans les cas de Pointe St-Charles et de Lanaudière, ce sont des rapports d'activités qui ont été reproduits.

On aurait pu compléter cette sélection aléatoire par des entrevues transcrites et arrangées. Ainsi certaines expériences différentes, qui n'apparaissent pas ici, auraient laissé leurs traces. Je pense à une tentative maintenant abandonnée d'alphabétiser des travailleurs de la construction recrutés dans les cours de sécurité au travail, à l'expérience d'alphabétisation des Portugais en langue maternelle, aux interventions des commissions scolaires anglophones qui ont développé la formule individualisée du pairage et qui ont systématisé leur recrutement par téléphone (innate line), à certaines commissions scolaires urbaines qui semblent avoir expérimenté une formule

d'association viable avec les organismes communautaires, aux organismes qui se seraient associé majoritairement des bénévoles, etc. Ceci dans une intention d'exhaustivité, pour présenter une somme significative d'interventions différentes, pour donner aux discours généralisateurs ou spécialisés des appuis concrets de références et de comparaisons, pour inspirer éventuellement de nouveaux terrains...

Ces entrevues n'ont pas été faites, essentiellement à cause d'une pénurie aiguë de ressources de recherche. Dans l'état actuel des règles et des budgets de subvention à la recherche, il très difficile d'associer les universités. Il sera nécessaire dans la recherche sur l'alphabétisation et pour l'expérimentation de pratiques de recherche-action de s'associer des compétences en sciences humaines, ressources dont ne disposent pas par vocation les commissions scolaires. En attendant (Godot !), il faut bien continuer le travail à la mitaine et justifier les lacunes par des déclarations d'intention. C'est aussi un appel à des collaborations futures si cette première édition de monographies suscite suffisamment d'intérêt: il sera possible d'éditer un second volume sur les pratiques, comme on l'a fait pour les textes plus théoriques ou méthodologiques.

Il faut encore souligner une absence symptomatique: celle des autres acteurs dans le scénario de l'alphabétisation, silencieux ceux-là, confinés à des rôles de figurants, voire de personnages inertes intégrés aux décors. A deux occasions dans ce recueil (l'Arbraletre, le Tour de lire) ils interviennent, mais comme les basses dans un orchestre: en accompagnement, pour le "beat" dramatique. C'est bien l'antithèse de la partition dialogique énoncée dans l'école de Paolo Freire. De tous les écrits parus sur l'alphabétisation, un seul transmet la parole des déclassés, dont l'objectif est cependant de la "déconstruire" pour la recomposer suivant des règles de classement

propres à l'analyse du discours[1]. Sans rien enlever de l'intérêt du traitement analytique du texte, on doit s'attendre à ce que le discours analphabète puisse avoir un autre statut que celui d'objet, qu'il puisse s'imposer comme une pratique de la signifiance avec le même pouvoir d'énonciation que les discours des éducateurs ou analystes donnés à entendre ou à lire comme discours de sujets.

L'alphabétisation a créé l'occasion de produire surtout des discours méthodologiques et des rationalisations pédagogiques. Elle a ouvert un champ de conquête pour les professionnels de l'éducation-rééducation. Elle a contribué à ordrer l'analphabétisme par le diagnostic positiviste qu'elle en a fait: un symptôme pathologique ne causant d'autre problème que celui de le faire disparaître. Des questions sur le symptôme lui-même, on en pose rarement autrement que par les chiffres des statistiques scolaires de la population. Des signes ou signaux, on a fait un symptôme pour ne plus s'intégrer qu'à la technologie du traitement: monter un dispositif efficace de rééducation-réadaptation-recyclage pour les résidus de la chaîne communicante. Il faudra bien un jour s'attarder à observer plus minutieusement ce dispositif plutôt que s'abrutir à le perfectionner.

Il serait on ne peut plus révélateur d'ouvrir une brèche dans le silence des "autres", et autrement qu'en recueils de plaintes cliniques, ou de discours apologiques sur la grâce connue en alphabétisation, ou encore de corbeille de besoins "cueillis" par les

---

1 Roger Cartier, Gilles Houde, La clientèle analphabète: une première recherche des besoins exprimés et non exprimés - Quelques histoires de vie, CECM, Montréal, 1981.

formateurs pendant ces séances d'écoute-expression, la deuxième partie de la méthode qui succède au rituel de l'accueil [1] dans la pragmatique andragogique. Dans certains milieux d'alphabétisation, on a commencé ce travail. Les résultats sont bouleversants. Il faudra les faire connaître.

* * *

Présenter des monographies, c'est évidemment sélectionner et donc ne donner à voir qu'une partie d'un ensemble. Cela exige que soit minimalement rendues explicites les opérations de sélection et, surtout pour le public le moins familier avec le terrain québécois de l'alphabétisation, que soient aussi brièvement signalées les principales absences.

---

1 Cf. Recherche et expérimentation d'approches en alphabétisation fonctionnelle, op. cit.

Il peut être instructif de citer textuellement ces conseils aux formateurs pour le cas où l'on ne reprocherait mes mauvaises pensées: "A la pause café, sans épier les conversations, discrètement, le formateur peut écouter ce qu'ils disent entre eux, et en apprendre beaucoup. Tous les signes sont des indices: s'ils paraissent fatigués, leur en demander la raison; peut-être est-ce à cause de leur travail ? Souvent, ils disent venir pour pouvoir changer d'emploi. Une discussion peut être entamée en leur posant des questions: "dites-moi ce que vous voulez savoir". "Qu'est-ce qui vous intéresse ?" "Pourquoi êtes-vous venu ?" Certains expriment leurs besoins, d'autres ne le sauront pas précisément; mais au moment où ils connaissent bien le professeur et que le professeur les connaît, la réticence est abolie, tout vient", p. 20.

En 1981-1982, une soixantaine de commissions scolaires étaient engagées dans des activités d'alphabétisation, dont environ un tiers qui en étaient à leur première expérimentation. Certaines, comme la Commission des écoles catholiques de Montréal, ont de l'alphabétisation plus de dix ans d'expérience, y consacrent un budget important et ont créé des centres spécialisés en éducation de base. De ceux-ci, la plupart ont une vocation préprofessionnelle ("formation préparatoire à l'emploi") qui, suivant les politiques du Gouvernement fédéral en matière de formation de la main-d'oeuvre ou les orientations des centres locaux de la main-d'oeuvre, exclut généralement les plus sous-scolarisés et réduit ses interventions culturelles à des exercices "pay" élémentaires. L'alphabétisation, dans le sens scolaire ou scioculturel, a pratiquement disparu de ces centres ou réservoir de main-d'oeuvre non qualifiée. Elle est donc majoritairement rattachée aux institutions scolaires, dans les services d'éducation des adultes, et intégrée à leurs programmes "académiques". Souvent, elle n'est même pas identifiée spécifiquement, mais classée sous les sigles "Français 301, 302, 303...".

De cette alphabétisation classique, institutionnelle et "académique", on n'a aucune trace dans le présent recueil, et très peu de traces ailleurs. Le quotidien de l'éducation des adultes n'a pas encore provoqué beaucoup d'intérêt pour la recherche. Les quelques monographies auxquelles on peut se référer ont été plus attirées par le spécial, l'expérimental, voir le plus spectaculaire, donc aussi le plus apparent [1]. Et c'est encore le cas ici. Les trois expériences présentées sont des expérimentations en terrain rural, elles sont originales dans le champ des pratiques régulières de l'éducation des adultes, elles débordent de l'éducation institutionnelle dans l'éducation populaire et l'action communautaire. Elles sont menées par des professionnels qui ont aussi du militant: des enseignants, mais aussi

---

1 Cf. Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ, Québec, 1978.

des animateurs et autres travailleurs du social. Elles sont subventionnées à titre expérimental. Elles ont été reconnues comme prioritaires au ministère de l'Education. Mais, c'est clair, elles ne donnent pas à voir un portrait de famille classique ou "représentatif", si toutefois une telle chose existe. Quelques "raisons" de cette sélection: des subventions de recherche-expérimentation-développement, donc des rapports attendus et produits; une incitation à développer autrement l'alphabétisation en milieu rural; un préjugé (ou une stratégie) à présenter du parascolaire au risque manifeste d'occulter le scolaire, là où il est le plus évident, mais aussi là où on l'attend le moins; aussi une certaine conjoncture à rappeler, celle du Séminaire ALPHA 80 sur l'alphabétisation populaire de laquelle est né ce projet de recueil. Toutes les monographies ont un rapport explicite avec cette catégorie ambiguë: le populaire. C'est leur lieu commun, sinon objectif, au moins idéologique. Si le titre n'en fait pas mention, c'est bien à cause de l'ambiguïté qu'on ne manquera pas de relever à la lecture.

En 1981-1982, une vingtaine d'organismes autonomes subventionnés étaient aussi engagés dans des activités d'alphabétisation. Jusqu'à tout récemment, on ne savait pas grand-chose de leurs pratiques. Depuis un ou deux ans, plusieurs événements les ont fait mieux connaître: des publications[1], le Séminaire ALPHA 80[2], la création du Regroupement des organismes populaires en alphabétisation et certaines de ses manifestations publiques, un bulletin de

---

1 Micheline Laperrière, Serge Wagner, L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1980; Une place dans notre soleil, Coopérative de services multiples de Lavaudière, Ste-Julienne, 1980; SANT N-A RIVE, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, Québec, 1981; Serge Wagner, Pour une alphabétisation populaire, ICEA, Montréal, 1980; L'alphabétisation au Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, 1981; la revue haïtienne Collectif Paroles, Montréal.

2 Compte rendu du Séminaire ALPHA 80 (préparé par J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, Québec, 1981; une cassette vidéo ALPHA 80 (45 mn), CAPAV, CSR des Laurentides, Ste-Agathe des Monts, 1981.

liaison[1], les audiences de la Commission d'étude sur la formation des adultes, etc. A juger par le nombre et de la qualité de ces productions depuis deux ans, on peut reconnaître à ce mouvement un dynamisme sans précédent et sans équivalent dans le secteur institutionnel (malgré un accès fort inégal aux ressources de l'Etat). Il faut tenter brièvement d'expliquer ce dynamisme.

Les groupes populaires et communautaires sont engagés, d'une part dans une lutte pour leur légitimation et pour leur survie et d'autre part, plus ou moins explicitement selon les groupes, dans la lutte des classes. Cette position dans les rapports aux pouvoirs est génératrice d'énergie, investie entre autres dans les revendications, dans la recherche, dans la production de textes. Même s'il a des antécédents déjà anciens, le mouvement est jeune, il est formé de jeunes militants; il doit se définir pour lui-même, aussi pour son nouveau public. Dans ses pratiques d'alphabétisation, il doit expérimenter, défricher, conquérir, produire, faire ses preuves. Il doit se donner une organisation, une infrastructure de communications, une organicité idéologique. Le "personnel" de ces groupes se recrute très majoritairement en dehors de la filière classique de l'éducation. Ils attirent un plus grand nombre d'intellectuels formés ou oeuvrant dans les sciences humaines, un personnel non converti aux professions bureaucratiques (étudiants ou "drop-outs" chômeurs, travailleurs contractuels...). Mais aussi les interventions "populaires" en alphabétisation recrutent un public socialement plus homogène que les institutions d'éducation, parfois déjà organisé ou militant (quartiers, organisations d'assistés sociaux), de toute façon le plus directement touché par l'organisation socio-économique libérale. Il est évident que ces interventions en alphabétisation

---

1 Alphabétisation populaire, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, 1475 Bourbonnière, Montréal.

dans les milieux les plus prolétarisés, quand elles sont rendues en affinité organique avec les conditions sociales, culturelles et économiques de ces milieux, rencontrent une forte demande ou la suscitent rapidement. Ce facteur d'adéquacité ne peut que renforcer les individus, les organismes et le mouvement dans leurs luttes, leurs recherches, leur combativité. C'est là un ensemble de "raisons" suffisantes pour "expliquer" le dynamisme d'un mouvement qui par ailleurs n'est pas aussi unitaire que cette brève présentation aura pu le laisser croire.

Est-il encore besoin de justifier la sélection majoritaire des textes des organismes autonomes qui ne représentent qu'une minorité numérique ? J'en préciserai encore les enjeux. Ces organismes recherchent une légitimité, une audience, des alliances, des ressources. La production comme la diffusion des écritures n'est pas neutre: elle sert ou dessert. La recherche, où qu'elle soit placée, traduit (ou trahit) des objectifs de conquête qu'elle ne dévoile pas souvent. Cette volonté de pouvoir est l'un des enjeux essentiels de la prise de la parole comme de l'apprentissage de l'écriture, du discours sur cette parole du "code", a fortiori du métadiscours fort de son capital "savant" dont la valeur est bien protégée à la bourse des actions culturelles.

L'enjeu n'est pas dans l'alphabétisation coûte que coûte décrite dans les termes égalitaires de l'humanisme abstrait dont s'ennoblit le discours bien pensant. Il est dans la critique de l'alphabet social compris comme structure de reproduction du langage des échanges qui fonctionne à l'oppression (pas seulement à l'inégalité). Il est dans la critique de l'"analphabétisme" présenté comme déficit linguistique ou comme perte de la production signifiante, réduit éventuellement recyclable. Il consiste dans la mise à nu de l'analphabétisme autrement que dans le rapport sado-masochiste qui le secrète, le nomme et simule sa suppression.

*Cet autrement passe par la subversion du dualisme qui secrète l'image de l'analphabétisme comme son contraire oublié, l'"éducation". L'autrement appelle la transgression des échanges normalisés, le refus de l'assujettissement au code, le plaisir découvert à ne plus se soumettre - à se retrouver devant le choix du pour ou contre le "normal" objectivé enfin comme "système de fantasmes sociaux qu'on croyait réels" (R. Laing). Si l'alphabétisation aux structures cachées, profondes et refoulées de l'oppression n'est pas encore cet apprentissage "désirant" de la langue étrangère, si elle n'est pas encore cette écriture offensive de l'insoumission (libre à chacun de choisir pour la geôle ou pour la dissimulation), elle doit commencer par une inversion radicale du pouvoir des mots chargés par le social d'une force insoupçonnée de fantasmes ou illusions qui ont évidemment la toute prégnance du "réel" infiniment désirable pour tous ceux et celles qui ont été forcés de l'accepter tel quel puisque "c'est ainsi".*

*Il en est ainsi de "l'autonomie" par exemple. J'ai rencontré son inversion brutale, la voici:*

> "Vouloir l'autonomie pour l'autre (qui ne la revendique peut-être pas): le fantasme éducatif par excellence. Soulevez ce concept, vous n'y trouverez que du vide, ou son contraire: la dépendance absolue. C'est comme pour l'adaptation, qui n'est que l'exploitation capitaliste acceptée. Il faut reconnaître à l'internat, si critiqué, le mérite de ne laisser là-dessus aucune illusion aux jeunes inadaptés; on devrait même exiger que soit inscrit dans le projet pédagogique de tout éducateur digne de ce nom de faire apparaître la fonction de leurre que l'autonomie exerce dans l'imaginaire social" [1]

---

[1] Jean-Marie Geng, *Mauvaises pensées d'un travailleur social*, Seuil/Points, Paris, 1977, p. 131.

*L'enjeu va au-delà de l'égalisation des chances et du juste partage des bénéfices, culturels et économiques. C'était le mot d'ordre des démocraties populaires, c'est celui des syndicats, des partis de gauche. C'est encore celui de l'alphabétisation fonctionnelle progressiste qui, devant son public de petits travailleurs et de chômeurs, n'a pas d'autre choix que d'initier aux règles de la langue dominante en tranformant les rapports idéologiques et matériels d'apprentissage inscrits dans une structure plus vaste, le mode de production capitaliste des choses, des savoirs et des rapports sociaux. D'où l'accouplement alphabétisation/conscientisation, un dualisme qui marque une première volonté de rupture avec une "alphabétisation fonctionnelle" caractérisée par un travestissement technologique au service d'un objectif de réadaptation et d'intégration sociales, fonction qui prolonge tout simplement celle de l'école, en l'adaptant par le bas pour le public qui en fut exclu principalement de par sa position de classe. Cette alphabétisation "fonctionnelle progressiste" ou de conscientisation, distincte non seulement par son idéologie mais aussi par ses objectifs et stratégies pédagogiques (cf. Pointe St-Charles et Lanaudière), manifeste explicitement et objectivement le refus de n'offrir qu'un enseignement de compensation à ceux dont le "destin" social ne serait que de survivre dans le quotidien, de "fonctionner" minimalement dans une "société technologique avancée" dont on se nourrit des délices dans l'imaginaire télévisé.*

*L'alphabétisation populaire, là où elle est le mieux explicitée*[1]*, mène la lutte dans la culture rapportée à la structure socio-économique des rapports de production en pays capitalistes. Son enjeu n'est pas dans la culture elle-même, mais dans la transformation de l'échange inégal. La langue, même dévoilée son histoire, son appropriation de classe, demeure l'enjeu du pouvoir, ne serait-ce que celui*

---

1 *Micheline Laparrière, Serge Wagner, L'alphabétisation à repenser, op. cit.*

de penser. Le code dominant est compris comme un "code élaboré" pour reprendre le vocabulaire de Bernstein [1], un instrument raffiné d'échanges et de pouvoirs, le langage de la connaissance scientifique indispensable à l'analyse, celui de l'intelligentsia qu'elle soit de droite ou de gauche. C'est dans cette langue que se mènent les luttes, c'est dans sa structuration qu'elles sont pensées. Ce qui est à changer c'est le mode de son appropriation par les classes dominantes, c'est l'accès inégal à son pouvoir et à son savoir, ce sont les conditions socio-économiques de ses usages. Cette langue elle-même demeure un socle abstrait de la critique. La critique s'adresse aux contenus de ses messages, à l'imagerie idéologique qu'elle véhicule, non pas à son statut singulier, non pas aux structures inconscientes qui l'organisent, non pas au monopole de la pensée et de l'expression du savoir qu'elle impose. Devant ce socle, il faut être sérieux. L'alphabétisation est chose sérieuse: apprentissage méthodique du code, en changeant la méthode. Voilà la filiation, qui peut-être a pu surprendre, entre "alpha fonctionnelle" et "alpha fonctionnelle progressiste", "alpha conscientisante", "alpha populaire", tous ces classements qui mêlent beaucoup de gens pendant un colloque et qui pourtant rassurent, parce qu'ils sont des classements.

Dans la production de ces textes, l'enjeu était partiellement de faire valoir cette éducation populaire qui n'a encore qu'un statut sauvage, de la désocculter dans ses pratiques là où on ne veut voir le plus souvent que "discours idéologique" au sens le plus péjoratif, c'est-à-dire rhétorique politique de gauche. Il fallait clairement la donner à voir dans ses expérimentations pédagogiques, dans sa réalité rassurante et démystifiée.

---

[1] Basil Bernstein, Langage et classes sociales, Minuit, Paris, 1976.

*Mais l'enjeu est aussi dans l'expérimentation d'une autre alphabétisation populaire, au sein même des cultures populaires, là où la langue dominante est carrément une langue étrangère, langue d'occupation, langue coloniale, langue du sur-moi, langue de l'école qui vous a vomi comme on l'a dit à l'Arbralettre. Il est aussi dans une pratique de libération non rhétorique au sein même de la culture, au lieu profond de l'expérience de l'oppression: dans le langage, dans le corps. Une alphabétisation qui part de l'en-deçà, du refoulé, du non-dit parce que inavouable et aussitôt répressible, de l'expérience cachée de la résistance. L'expérimentation de l'autre langage, du langage possible traversé du rire. Dans les mots qu'on utilise quand on est seul, dans le rythme et la syntaxe d'une histoire contée dans l'intimité, dans l'écriture phonologique que chacun avait à recréer, pour écrire une lettre aux enfants par exemple, ou écrire au juge quand il ne restait plus que le dernier mot, non à dire, mais à écrire. Distance oblige. Une alphabétisation déloisonnante, lieu de l'affirmation d'un langage, d'une langue, d'un art, d'un désir qui n'ont rien à voir avec les clichés qu'en donne la culture savante: Tour Eiffel en bâtons de popsicles comme le dénonçaient dans... Quand j'y ai dit ça... a parti à rire...*[1], *les poètes du dedans. Une alphabétisation en créole, partout où il existe des noirs culturels (il en existe partout), qui ne soit pas blanchissage sado-masochiste. Pour en arriver à l'affirmation, dissimulée ou bien ouverte, tout dépendra des sanctions appréhendées. La langue dominante n'y est plus un objet subliminal mais une langue de traduction, une carte blanche pour les passages. Les passages sont à ouvrir. Des brèches dans le silence:*

> "En brisant le mur de l'isolement et du silence, ces gens brisaient aussi le moule de la soumission passive dans lequel ils avaient toujours été prisonniers"[2].

---

1 *Pièce de Léo Lévesque, Ed. coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1982.*

2 *René Boucher, Josée Lefebvre, "De l'alphabétisation libre", voir supra.*

*Une recréation du langage, un travail de libération au sein même du langage, une dissidence qui s'organise en marge des institutions dont la plus inaliénable, la langue. Cette redécouverte que "les mots sont des choses vivantes avec lesquelles on peut jouer"*[1]. *Des mots investis de sa propre expérience, des mots qui habitent une phrase et un discours différents, proscrits dans les bureaux, mais cultivés dans les basses-cours, "à l'intérieur" comme on dit en prison. Leur force vient précisément de la révolution, des menaces de sanctions, de leur potentiel permanent d'infraction. Ils sont l'opposition même, nourrie de leurs attributs de sauvage, brut, primitif, pauvre, populaire*[2], *de cette autre forme de déclassement aussi des cultures populaires dans le folklorique, l'exotique, le "naturel", là où on a pu les exploiter pour le spectacle - surtout littéraire - pour leur valeur marchande. N'est-il pas des plus intéressant et signifiatif cet usage prolifique des langages populaires dans le théâtre québécois d'aujourd'hui, le cinéma, l'écriture ?*

---

1 *Ibid.*

2 *L'expression théorique de ce déclassement se trouve développée de façon exemplaire par Basil Bernstein dans le concept de "code restreint", une projection idéale typique d'un ethnocentrisme théorique "de gauche" qui continue de faire fortune. Chez lui, le modèle linguistique supérieur demeure le sien, le "langage formel" des classes supérieures dans lequel et avec lequel pensent, disent, écrivent, enseignent les intellectuels universitaires à qui revient le principal pouvoir de légitimation linguistique et culturelle d'une société et d'un Etat, donc aussi celui de relégation d'autres codes ou "registres" linguistiques dont "le populaire" au singulier, aussi nommé "langage commun". La critique, l'autocritique du langage savant n'est pas du tout entamée par Bernstein. Elle le sera entre autres par Pierre Bourdieu, Jean-Pierre Faye, Julia Kristeva, Roland Barthes...*

*Il aura fallu le statut noble et tout le pouvoir de l'art culturel pour donner à voir, à entendre et à lire ce langage ailleurs proscrit, réprimé, évacué. On pourra se demander pourquoi les artistes s'en saisissent alors que l'école et l'université l'avaient chassé, voire radicalement ignoré, ou encore interprété dans les théories douteuses des sciences humaines qui procèdent aisément à la critique des modes et rapports de production, excepté des leurs. Laennec Hurbon, travaillant sur le créole et le vaudou haïtien, avait clairement dénoncé cet ethnocentrisme de la classe intellectuelle théorisant sur le populaire:*

> **"Comment pourrai-je.. ne pas reproduire, par un discours théorique sur la culture haïtienne, la division prévue par l'idéologie dominante entre intellectuels et masses ?...**
>
> **Ce que nous pouvons rappeler, c'est le danger de toute production théorique sur la "culture populaire", là où cette production, dans le domaine de l'ethnologie, de la sociologie, de la linguistique ou de l'histoire, exclut de son objet le problème du pouvoir et reste aveugle sur la signification, l'effet de cette production théorique elle-même...**
>
> **Pour nous, on ne peut pas se contenter de dénoncer les mécanismes de l'idéologie dominante, de mettre à nu les mille et une subtilités du pouvoir établi pour se reproduire. Il importe de soulever dans un même mouvement d'analyse l'autre face de la réalité sociale: les forces cachées, enfouies, non encore éteintes, capables d'être réarticulées dans des pratiques plus efficaces de lutte" [1].**

---

1 Laennec Hurbon, Culture et dictature en Haïti, L'imaginaire sous contrôle, L'Harmattan, Paris, 1979, p. 21-26.

*Et c'est là précisément l'enjeu de cette alphabétisation au coeur du refoulé: une réarticulation de la lutte sur le terrain longtemps censuré du langage et de l'imaginaire interdits de séjour dans nos villes*[1]. *Une lutte à mener dans la pratique du langage quotidien comme dans celle du langage théorique, où l'alphabétisation peut subvertir la théorie et la théorie critique appuyer l'alphabétisation, où les deux pourront joyeusement se mêler.*

* * *

*Retour aux textes. Certains sont tirés de rapports annuels d'activités, les autres ont été produits pour les fins de cette publication. Ce qui rend compte d'une première différence dans les conditions d'énonciation. Un rapport tend à être systématique, il est produit pour des fins attendues et pour des lecteurs identifiés. Une narration d'expérience, sans canevas préfabriqué et sans autres critères qu'une écriture vivante et une subjectivité objectivante (!), sans identification précise du public à qui elle s'adresse, laisse plus de liberté mais risque d'être plus sélective. Autre différence: au Tour de lire et aux commissions scolaires régionales Baie des Chaleurs et Amiante, les auteurs en étaient à leurs premières armes sur le terrain de l'alphabétisation, alors qu'ailleurs les interventions étaient menées depuis plusieurs années. Mais la différence la plus significative vient peut-être de la présence, dans certains projets, d'un objectif de recherche et de la collaboration de chercheurs plus ou moins intégrés à l'équipe d'intervention. Le cas le plus manifeste est celui de la Baie des Chaleurs où le coordonnateur*

---

1 *Voir aussi Dany Gisler, "Corps, langage, politique" dans SANT N-A RIVE, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, 1981. Du même auteur: "De la recherche aux pratiques: pour une pédagogie de l'imaginaire et de la libération", Revue internationale d'action communautaire, 5/45, 1981, p. 167-173.*

de l'expérimentation d'une alphabétisation rurale et populaire est aussi un sociologue rattaché à l'université. L'objectif explicite de cette première d'intervention était l'expérimentation, l'observation, la réflexion critique (statut difficile et paradoxal que celui-là: en même temps intégré à l'institution et à l'intervention, distant et critique par ailleurs pour les fins de l'objectivation, aussi en contradiction latente avec l'institution scolaire puisque ses attraits idéologiques le portent à l'autogestion...). C'est aussi le cas du Carrefour de la Pointe St-Charles et de la Coopérative de Lanaudière. Les deux premiers recevaient une subvention pour fins de recherche, tandis que la Coopérative avait intégré depuis ses débuts la recherche sans y ajouter de personnel spécifique.

La différence est évidemment dans la nature des textes, et non dans une qualité abstraite des conditions de production et de réception. On peut s'attendre à ce que les textes écrits par les animateurs ou les alphabétiseurs soient sur le mode affirmatif, que chez eux "l'autodissimulation soit fonctionnelle... et que la lucidité sur la portée de leur action (et de leurs troupes) serait décourageante" [1]. On peut également s'attendre à ce que des textes issus d'une démarche de recherche-action procèdent par la question, par la fouille d'indices qui peuvent être compromettants (ex.: les entrevues de la formatrice de Pointe-à-la-Garde), par la distanciation idéologie/pratique, par la confrontation théorique avec les présupposés implicites de l'action... Sans figer cette différence qui, présentée aussi schématiquement, donne le beau rôle au diplômé professionnel de l'analyse et renforce la distance entre réflexion

---

1 Albert Meister, "Quelques doutes à propos de la recherche-action", Revue internationale d'action communautaire, 5/45, 1981, p. 188.

*et action alors que sur le terrain elles peuvent être conjuguées, interverties, voire toutes deux perverties, je dois dire qu'à la lecture de ces monographies, les observations, même liminaires, de Raymond Day sur le processus de recrutement et l'identité sociale des responsables des comités locaux d'éducation populaire étaient on ne plus utiles à la problématisation d'une pratique par ailleurs présentée comme une voie de salut. L'évaluation sous forme d'autocritique, de mise en jeu d'un plus grand nombre de variables, de confrontation d'éléments hétérogènes à l'action restreinte, d'exploitation du non-dit... et non simplement comme rituel d'autosatisfaction ou comme exercice final de mesure du degré d'atteinte des objectifs, gagnerait à être plus largement pratiquée.*

*C'est un fait que la recherche, à l'exception peut-être du domaine de la technologie pédagogique, est exceptionnellement intégrée aux interventions d'alphabétisation. Ce terrain a été pauvre en expérimentations de stratégies de recherche-action, comme il l'est d'ailleurs plus généralement en recherche tout court. Encore une fois, je ne voudrais pas fétichiser cette différence entre travailleurs culturels, les intellectuels et les animateurs, deux positions sociales qui renvoient à une question de pouvoirs, mais aussi à des fonctions différentes (cf. Gramsci). Certains textes présentés ici démontrent que les fonctions peuvent être intégrées et remarquablement conduites l'une et l'autre, au prix - ce qui n'est pas dit - d'un travail harassant, de nuits blanches, sans aucun salaire.*

*R. Zuniga a livré des réflexions qui peuvent être utiles ici à cette argumentation sur une pratique critique de l'action culturelle qui aurait intégré une certaine démarche scientifique. A une pratique réactionnaire de la "science" ou de l'éducation, il oppose celle d'une recherche-action qui essayerait, confusément avoue-t-il, d'approcher*

"la science comme démarche radicalement "problématique" et critique, comme démarche enracinée dans les pratiques sociales d'une formation sociale données - et, en conséquence, démarche historique, politique, idéologique et conflictuelle... (Elle consiste dans) la recherche des alternatives, la démarche de transformation de l'expérience directe en connaissance, la recherche concomitante d'une communication et d'une diffusion efficaces, la constitution d'une communauté de pensée et de planification de l'action et la remise en question des connaissances, dans une démarche ininterrompue pour enraciner les convictions dans le réel, et cela, même si le coût en est le changement...

En tant qu'expression des groupes sociaux marginaux par rapport aux élites dominantes, la recherche-action exprime leurs ambiguïtés et leurs dilemmes de recherche simultanée de contestation et de légitimation. La recherche-action est novatrice du point de vue scientifique seulement quand elle est novatrice du point de vue sociopolitique, c'est-à-dire quand elle cherche à replacer le contrôle du savoir entre les mains des groupes et des collectivités qui expriment un apprentissage collectif tant dans leur prise de conscience que dans leur prise en charge de l'action collective" [1].

*Si tous les textes rassemblés ici doivent être situés par rapport aux conditions de diffusion que j'ai précisées - le générique global "populaire", l'expérimentation en milieu rural, la recherche-action, le changement social - il est une réalité plus simple qui doit être dite si elle n'est pas encore évidente. Les sept groupes rassemblés comptent parmi les plus militants en alphabétisation, même si plusieurs n'en sont qu'à leurs débuts. Militants, ils ont, à des positions différentes, opéré la jonction critique entre la langue et le social, entre l'apprentissage et ses conditions sociales, culturelles, économiques, politiques. Ils ont déboisonné la langue, ceux qui l'enseignent, l'école, la technologie*

---

1 *"La recherche-action et le contrôle du savoir", Revue internationale d'action communautaire, op. cit., p. 43.*

éducative. Ils ont, pour la plupart, cherché à transformer concrètement les rapports (de pouvoir) à la langue: ses conditions d'énonciation, ses conditions de réception, la structure de reproduction de l'échange linguistique inégal - ce qu'ils appellent, avec des connotations fort différentes (voire contradictoires) il est vrai, la "conscientisation". L'ensemble, loin d'être homogène, n'est donc pas un échantillon "typique" du tableau (noir) de l'alphabétisation au Québec. Sa publication provoquera des critiques.

Qu'elle soit donc une provocation, et qu'elle suscite la réplique par d'autres textes sur d'autres pratiques, sur d'autres terrains, pour d'autres enjeux. Il y aura un deuxième volume, différent, sur les pratiques d'alphabétisation si l'observation, la critique et l'écriture sont intimement intégrées à cette pratique. La quasi-totalité des interventions institutionnelles en alphabétisation sont subventionnées pour l'expérimentation et le développement. De tous les bords on entend la complainte de l'isolement. On demande à savoir ce qui se fait, ce qui se pense, ce qui se dit: ce qui devrait s'écrire.

# UNE ANNÉE D'ALPHABÉTISATION DANS UN QUARTIER POPULAIRE

ANIMATRICES: ESTHER LABELLE-VOLANT
MICHELINE LAPERRIÈRE
ODETTE PARADIS
COLLABORATION: SERGE WAGNER, UQAM
CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE,
POINTE ST-CHARLES, MONTRÉAL

## MISE EN SITUATION

### Le mouvement populaire à Pointe St-Charles

Pointe St-Charles est un quartier en crise. Situé au sud-ouest immédiat du centre-ville de Montréal, ce quartier populaire a été largement affecté par les transformations économiques de ces dernières années. Ici, comme dans bien d'autres quartiers urbains ou régions "marginales", le "développement" économique affecte négativement le milieu et la population qui l'habite: dégradation du logement et de l'emploi, détérioration des conditions de vie, etc. Au cours des vingt dernières années, la vie communautaire - où les élites traditionnelles occupaient une place prépondérante - s'est considérablement désagrégée; les relations de voisinage ont commencé à se modifier; au sein même de la famille, les rapports entre les membres subissent des transformations importantes.

C'est dans un tel contexte que l'on assiste depuis environ quinze ans à l'émergence de formes nouvelles d'expression populaire et de vie communautaire. C'est ainsi qu'il y eut des mobilisations populaires sur des revendications qui concernaient la qualité de vie dans le quartier (revendications pour des parcs, en faveur d'une école secondaire polyvalente, contre les initiatives publiques qui remettaient en question le caractère résidentiel de Pointe St-Charles, etc.). Mais, en même temps que ces luttes se développaient, on a aussi assisté à des efforts locaux d'organisation populaire. Cela s'est réalisé dans plusieurs domaines: clinique et pharmacie populaires, garderie, comptoir alimentaire, etc. C'est dans cette toile de fond et perspective que l'on peut comprendre l'émergence du Carrefour d'éducation populaire et de ses activités d'alphabétisation. Depuis ses origines, le Carrefour veut s'inscrire dans une perspective de promotion collective de la population ouvrière (salariés(es), chômeurs, assistés sociaux) de Pointe St-Charles.

. L'alphabétisation et le Carrefour

Le texte qui suit rend compte d'une année d'alphabétisation dans le cadre de cet organisme. Même si dans le déroulement du texte, l'organisme et le quartier ne sont pas toujours explicitement présents, nous estimons que leur existence a été et est largement déterminante quant à la direction et à la configuration des activités d'alphabétisation. Ainsi, en même temps qu'ils s'inscrivent à une activité spécifique d'alphabétisation, les participants(es) (analphabètes) s'intègrent ce faisant à une des activités d'éducation populaire du Carrefour; il en va de même pour l'équipe d'animatrices: elles font partie de l'équipe d'animation du Carrefour et, à ce titre, elles sont appelées à partager les préoccupations générales de l'organisme en matière d'éducation populaire et de promotion collective.

. Une année de pratique

Dans ce rapport, l'équipe d'alphabétisation du Carrefour a tenté de rendre compte le plus explicitement possible de sa pratique. Ce rapport peut sembler assez peu critique face à l'expérience réalisée. Quelques observations s'imposent cependant.

Ce texte a été réalisé en mai/juin 1981 alors que les activités venaient tout juste de prendre fin. Or, comme on le verra, les activités d'alphabétisation se sont terminées par une participation active des trois ateliers à un encan de solidarité. Le succès de cette fin des activités peut expliquer le ton parfois enthousiaste du texte qui laisse peut-être peu transparaître la critique.

Par ailleurs, la critique de notre expérience est cependant présente au travers des interrogations qui parsèment ce rapport. Interrogations

par exemple sur des questions fondamentales, mais auxquelles l'équipe a consacré peu ou pas de temps. Ainsi, les questions liées à la langue, au niveau du langage et à la culture; ces sujets ont été plus effleurés que réellement traités.

Il en va de même en ce qui a trait à plusieurs questions liées à l'apprentissage. Ainsi, nous avons constaté que plusieurs analphabètes éprouvent des problèmes à ce niveau. Nous avons appris qu'il y a une forte incidence des cas d'otites et de méningites en milieux populaires. Nous avions prévu consacrer du temps de recherche à cette question, rencontrer des personnes-ressources. Or, certains contacts ont été faits, mais n'ont pas connu de suite parce que le temps nous aura manqué. En fait le "manque de temps" constitue pour notre équipe un problème général. Les trois animatrices travaillant à temps partiel (environ 15 heures/semaine), il est difficile de réaliser à la fois les activités d'alphabétisation proprement dites et en même temps de poursuivre et développer la recherche sur l'analphabétisme et l'alphabétisation. Ceci étant, il nous semble pourtant que cette formule et les tensions inévitables qui l'accompagnent sont sources de créativité et permettent de transformer la pratique et de développer notre réflexion.

Il y a une autre critique que nous faisons à l'expérience - et qui n'est peut-être pas très présente dans notre texte - c'est celle du nombre relativement limité de participants(es) surtout en regard du bassin de population que le Carrefour tente de desservir. Cela est en partie lié au fait que nous avons voulu dans un premier temps mettre au point de façon expérimentale un projet intégré d'alphabétisation. Mais cet état de fait est également lié aux subventions relativement limitées que le Carrefour a obtenues jusqu'à présent. Quoi qu'il en soit, nous pensons que les activités d'alphabétisation devraient s'accroître sensiblement au cours des prochaines années.

## Un modèle parmi d'autres

A la lecture de ce rapport, se dégage un certain modèle d'intervention en alphabétisation. Ce modèle, cette façon de travailler s'est progressivement constituée au cours des années d'activités du Carrefour. Il s'agit donc d'un modèle pédagogique qui, dans une certaine mesure et dans un certain milieu a fait ses preuves. Mais en aucune façon devrait-il être considéré comme une "leçon", comme la façon de faire !

L'alphabétisation est un phénomène encore jeune au Québec et nous estimons que la priorité devrait être accordée à tous les projets qui expérimentent concrètement des voies nouvelles d'intervention. En fait, la réflexion comme la pratique d'alphabétisation ne peuvent se développer véritablement que par la multiplication d'expériences communautaires locales, largement autonomes et qui sont autre chose que des machines à scolariser. Précisément, quand on observe les pratiques des groupes populaires d'alphabétisation (que nous connaissons mieux) on constate qu'effectivement ces groupes font preuve d'initiative et qu'il existe une grande diversité au niveau des perspectives comme au niveau des moyens mis en oeuvre.

## Un avenir compromis ?

L'alphabétisation au Carrefour d'éducation populaire s'inscrit dans une histoire. Elle a un passé, mais nous souhaitons surtout qu'elle ait un avenir. Or, cet avenir ne peut être assuré que dans la mesure où cette volonté du milieu de se donner des instruments de développement collectif reçoive sa juste part des ressources.

Or, au moment où nous écrivons ces lignes, le budget 1981-1982 est connu. Ce budget est caractérisé par des coupures et le Carrefour n'y échappe pas. Tant au niveau de son budget global qu'au niveau du budget d'alphabétisation, les subventions ont été réduites. Des choix pénibles devront donc être faits au cours des prochains jours qui entraîneront des réductions inévitables des activités. Et ceci, alors que la Commission d'étude sur la formation des adultes recommande la reconnaissance du droit à l'éducation des adultes...

Et il ne s'agit pas d'un cas particulier: cette situation est généralisée à l'ensemble des groupes d'alphabétisation et d'éducation populaire. Certains groupes, il faut le noter, sont proportionnellement encore plus pénalisés que le Carrefour au niveau des coupures. Alors que se manifeste depuis deux ans un embryon de mouvement populaire en alphabétisation, l'Etat stoppe ce mouvement et réduit les subventions. Ce faisant, c'est à des centaines voire à des milliers d'analphabètes que l'on refuse le droit de s'alphabétiser. Une telle situation doit être dénoncée. L'on ne saurait prendre placidement connaissance de l'une ou plusieurs expériences d'alphabétisation sans savoir que l'existence de celles-ci est actuellement menacée.

NOTE: Le Carrefour a produit d'autres textes sur la pratique d'alphabétisation. On peut obtenir ces textes en s'adressant au:

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE
2356, rue Centre
Pointe St-Charles
Montréal, Qué.
Tel: 935-8623

PRÉSENTATION

. Le Carrefour et ses objectifs

Le Carrefour d'éducation populaire (qui s'appelait au début Comité d'éducation de base) a été mis sur pied en 1968 par des citoyens (analphabètes) du quartier qui voulaient trouver une réponse adéquate aux besoins d'éducation. Depuis lors, le projet initial s'est développé et le Carrefour, dirigé et géré par la population du milieu, offre des activités variées d'éducation populaire.

Le Carrefour se veut un centre d'éducation populaire: un lieu de réflexion et d'action éducative répondant aux besoins du milieu et reflétant ses intérêts propres.

. L'alphabétisation au Carrefour

Le Carrefour a investi plus de la moitié de son existence en alphabétisation. De 1968 à 1975, l'alphabétisation a occupé une place considérable dans la pratique éducative du Carrefour. En 1978, le Carrefour reprenait son activité en alphabétisation. Cette relance de l'alphabétisation s'est déroulée à deux niveaux:

- au niveau de l'alphabétisation proprement dite:

en 1978-1979, un groupe d'analphabètes fonctionnels était mis sur pied. L'atelier d'alphabétisation a lieu pendant deux sessions. En 1979-1980, deux groupes (le premier rassemblant des analphabètes fonctionnels, le second des analphabètes complets) s'organisent. Il y a eu deux ateliers sur deux sessions.

- au niveau de la "réflexion" sur l'alphabétisation

En même temps qu'était relancé le programme d'alphabétisation, nous avions considéré qu'il nous fallait redéfinir les perspectives générales. Une évaluation de la pratique antérieure du Carrefour s'imposait. Pour entreprendre une action plus à long terme, il fallait réévaluer la stratégie éducative au-delà de la pratique quotidienne d'alphabétisation. Aussi en mars 1979, le Carrefour entreprenait une recherche/bilan sur cette question; cette recherche est maintenant terminée et s'est matérialisée dans un rapport intitulé: L'alphabétisation à repenser.

. Poursuite de l'action

En 1980-1981, commençait une deuxième phase quant à son activité d'alphabétisation. Cette poursuite comportait deux volets:

a) une action intégrée d'alphabétisation dont l'objectif global est de permettre aux analphabètes de maîtriser les outils intellectuels que sont la lecture et l'écriture et de développer leur capacité de réfléchir et de s'exprimer.

b) La poursuite de la réflexion, plus particulièrement la mise au point, en partant de l'expérimentation d'une démarche intégrée d'alphabétisation populaire sur la base des objectifs ci-haut mentionnés.

Pour que le processus d'alphabétisation soit mis en oeuvre, il fallait qu'il soit appuyé et alimenté par une action d'encadrement/de concertation/de recherche/de production d'outils adéquats.

. Objectifs spécifiques du projet "alphabétisation" pour 1980-1981

En 1980-1981, nous avions comme objectifs spécifiques:

1) Participation:

a) de la population du milieu et des analphabètes en particulier à l'élaboration, l'organisation et la gestion du projet;

b) prise en charge par les analphabètes eux-mêmes de chaque atelier/groupe de travail: objectifs spécifiques, modalités de travail, gestion interne, etc.

2) "Apprentissages" (en prenant en considération le degré réel de maîtrise de la langue des participants(es) et de leurs capacités réflexives et expressives):

- au niveau du code linguistique: lettres, voyelles, consonnes, graphèmes, notions fondamentales de grammaire, initiation à la phrase et à la logique du code;
- au niveau des capacités expressives et réflexives (communication): développement de la capacité d'expression personnelle et collective des participants(es) sur les réalités qui les touchent ou préoccupent; une attention particulière sera accordée à l'expression orale, à la verbalisation, mais aussi, progressivement, à l'expression écrite.

3) Pédagogie et méthodologie:

à l'occasion de l'activité de formation, systématiser une méthodologie et une pédagogie adéquates. On produira des

instruments de travail qui reflètent les intérêts de la population concernée et qui répondent à ses besoins.

## 1. L'ÉQUIPE D'ALPHABÉTISATION

Au Carrefour, ce sont l'Assemblée générale et le Conseil d'administration qui assument la responsabilité générale de l'ensemble des activités, y compris le projet d'alphabétisation. C'est le Conseil d'administration, en particulier, qui assume la responsabilité générale du projet. En décembre 1980 et en mai 1981, le CA (Conseil d'administration) prenait connaissance de l'état du projet et de l'évaluation qui en était faite.

Au niveau de la réalisation concrète du projet d'alphabétisation, c'est l'équipe d'animateurs qui en était responsable (en concertation avec le CA ou le Comité exécutif à chaque fois que cela s'avérait nécessaire).

En 1980-1981, l'Equipe d'alphabétisation était composée de trois animateurs/formateurs travaillant à temps partiel. Deux nouveaux animateurs ont donc été engagés par le CA. Chaque animateur assumait la responsabilité d'un des trois ateliers d'alphabétisation. L'un des animateurs assumait en plus la tâche de coordination du projet.

2. LE RECRUTEMENT (et la formation des groupes)

Le recrutement des analphabètes constitue une opération qui nécessite des énergies assez considérables. En effet, les analphabètes constituent une population isolée qui, dans bien des cas, cache son analphabétisme et participe relativement peu à la vie sociale. En outre, comme le Carrefour offre des activités d'alphabétisation depuis plusieurs années, on peut estimer que les analphabètes les plus motivés ont déjà été rejoints au cours des années passées.

Pour 1980-1981, un plan systématique de recrutement couvrant les deux sessions a été adopté. La partie la plus intensive s'est toutefois déroulée en août/septembre 1980 puisque c'est à cette période que l'on forme chaque atelier (en janvier, il s'agit plutôt de combler les abandons). Même si cette campagne était axée sur le recrutement pour nos ateliers, nous estimions qu'un objectif général en était aussi la sensibilisation de la population du quartier à la réalité de l'analphabétisme et à la possibilité de solution que constituait à ce niveau l'action du Carrefour.

En août/septembre 1980, nous avons entrepris plusieurs démarches simultanées en vue du recrutement.

. Dépliants

Comme le Carrefour organise à cette période de l'année la publicité et le recrutement pour l'ensemble de ses activités, nous en avons profité pour diffuser l'information sur nos activités d'alphabétisation. Le dépliant du Carrefour a été produit à 3 000 exemplaires. En outre, le Carrefour a fait publier une annonce dans l'hebdomadaire du secteur, La voix populaire.

Comme nous avions estimé qu'un dépliant spécifique pour l'alphabétisation serait utile, nous en avons produit un qui a été tiré à 3 000 exemplaires. Ce dépliant a été distribué dans toutes les demeures du quartier par les animateurs du Carrefour et des bénévoles (membres du CA, etc.).

. Rencontres d'organismes

Des dépliants ont été remis aux organismes du quartier. Chaque organisme a été informé sur l'action spécifique du Carrefour:

- Clinique médicale de Pointe St-Charles
- Comptoir alimentaire
- Services juridiques communautaires
- Caisse populaire St-Charles
- Paix et développement
- Garderie "Les enfants de l'avenir"
- Bibliothèque de Montréal, succursale St-Charles
- Age d'or
- Centre culturel St-Charles
- Madame prend congé
- L'Eclaircie

. Autres démarches de sensibilisation

A la deuxième session, nous avons tenté de sensibiliser la population du quartier au problème de l'analphabétisme en rédigeant des articles dans le bulletin "Informons-nous" du Carrefour, bulletin distribué à tous les participants(es) du Carrefour et aux organismes du quartier. Enfin nous avons diffusé à plusieurs organismes du quartier le bilan de l'expérience d'alphabétisation du Carrefour, intitulé: L'alphabétisation à repenser. Le document a également été remis aux

# Ensemble, si on s'y mettait...

- Vous n'avez pas eu la chance d'aller à l'école longtemps
- Vous avez terminé en 1ère année ou en 2e, 3e, 4e, 5e ou 6e
- Vous êtes gêné(e) d'avoir de la difficulté à lire ou à écrire

**On peut apprendre...**
à lire et écrire
à mieux comprendre
à plus parler

**à 17 ans, 40 ans, à 60 ans**

**C'est pas trop dur, c'est intéressant, puis c'est pas gênant!**

**On s'inscrit**

| | |
|---|---|
| mardi 16 septembre | de 1h à 4h |
| mercredi 17 septembre | de 7h à 9h |
| jeudi 18 septembre | |

OÙ?: AU CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE
2356, RUE CENTRE, POINTE ST-CHARLES

TÉLÉPHONE: 935-8623

directions d'école du quartier et des collaborations concrètes s'annoncent de la part de l'école secondaire polyvalente de Pointe St-Charles.

Personnes recrutées et rencontrées

Une quarantaine de personnes se sont déclarées intéressées par les ateliers d'alphabétisation. Ces personnes ont été rencontrées personnellement. Nous avons tenté d'évaluer le degré d'analphabétisme de chacune par un "test" (informel) de lecture et d'écriture. Nous avons également tiré profit de ces rencontres pour discuter de l'analphabétisme personnel de chaque personne: comment cet analphabétisme était vécu et s'inscrivait dans "son" histoire de vie.

Des quarante personnes recrutées et rencontrées, une trentaine (en fait 29) sont venues s'inscrire formellement au Carrefour. Cela reflète concrètement le problème de la "motivation" des analphabètes. Il s'avère extrêmement difficile de surmonter tous les obstacles subjectifs (gêne, honte, etc.) et objectifs (travail, enfants à la maison, absence du mari, organisation de vie, etc.) qui entravent la possibilité de sortir de chez soi et de s'alphabétiser.

En janvier, un recrutement limité a été organisé afin de combler les quelques abandons.

Formation des groupes

Nous avons réparti les vingt-neuf personnes inscrites dans le cadre de nos trois ateliers. Nous avons tenté de constituer le plus possible des groupes homogènes à partir des trois degrés que nous avions fixés pour chacun des groupes:

1. analphabètes complets
2. analphabètes fonctionnels (premier degré ou semi-analphabètes
3. analphabètes fonctionnels (second degré)

Les ateliers s'offraient quelques soirs de la semaine (du mardi au jeudi). Nous avons également tenté de prendre en considération les contraintes au niveau de l'horaire.

3. LA FORMATION

Présentation générale

En septembre 1980, nous avons donc constitué trois groupes de travail en alphabétisation. Ces groupes se sont rencontrés régulièrement à raison de deux soirs/semaine (3 heures par soir) et cela pendant trente semaines. Ces trente semaines étaient réparties sur deux sessions, la première à l'automne 1980 (de septembre à décembre) et la seconde, à l'hiver 1981 (de janvier à mai).

Au niveau des participants, on retrouvait un nombre égal d'hommes et de femmes. La majorité des participants(es) sont sans emploi rémunéré: la moitié reçoit l'assistance sociale, l'autre moitié est constituée de travailleurs et de ménagères (souvent chefs de famille). Chaque groupe comprenait une dizaine de participants. A la première session, la moyenne des présences a oscillé entre sept et huit; à la deuxième session, cette moyenne a été plus faible (6 pour un atelier et 7 pour les deux autres). Il y eut un total de douze abandons: trois personnes ont quitté par désintéressement, quant aux autres, les deux principaux facteurs sont la maladie (hospitalisation de deux participants(es) et hospitalisation prolongée d'une enfant d'une participante dans un autre cas) et l'obtention d'un emploi.

Nous avons présenté en introduction les objectifs généraux que se fixait le projet pour 1980-1981. Dans les pages qui suivront, nous allons présenter comment ce travail se concrétisait pour chacun des trois ateliers d'alphabétisation: objectifs spécifiques et programmation, démarche générale de travail et évaluation du travail concrètement réalisé. On retiendra que l'un des objectifs de notre projet c'est de mettre au point, par l'expérimentation, une démarche intégrée d'alphabétisation populaire.

## 3.1 L'atelier d'analphabètes complets

### . Présentation du groupe

Le groupe d'analphabètes complets est composé d'un nombre égal de femmes et d'hommes dont l'âge varie entre vingt et soixante-quatre ans. Il compte plusieurs assistés sociaux dont deux femmes chefs de famille, un chômeur, deux travailleurs et un retraité. Tous n'ont pas complété le cours primaire, deux ont deux années de scolarité, un aucune scolarité... et les plus jeunes ont été placés dans les classes auxiliaires d'une école spéciale.

### . Objectifs

L'atelier pour analphabètes complets a pour objectif de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'intérieur d'une démarche visant à développer la capacité de réfléchir et de s'exprimer sur la situation d'analphabètes des participants(es) et sur leurs conditions de vie en tant que travailleurs, chômeurs et assistés sociaux. Les outils de base du code linguistique étudiés sont étroitement liés au contenu de la réflexion des participants(es) sur leur vécu.

Nous travaillons donc d'abord globalement sur des phrases exprimant le vécu des participants(es). Les activités de désarticulation de phrases et de mots permettront ensuite l'apprentissage des éléments de base du code linguistique. Cette approche détermine notre programme sur l'apprentissage progressif de la lecture et de l'écriture.

. Programmation

a) Apprentissages au niveau de la langue

Dès le début de la session, un programme précis au niveau des apprentissages de la langue a été fixé. Il s'agissait de permettre aux participants(es) d'acquérir par ce programme les rudiments de base de la lecture et de l'écriture. En voici les éléments principaux et la progression qui a été retenue:

- l'association des noms des participants(es), des noms de leur rue et des noms d'organismes connus avec leur graphie respective;
- l'identification et la reproduction de ces noms à l'aide d'un jeu de lettres et d'un tableau individuel;
- l'identification de toutes les voyelles, la relation phonèmes-graphèmes, à travers ces noms;
- la reproduction des voyelles, premier élément d'écriture;
- l'identification de phrases et la reconstitution d'un texte en plaçant dans l'ordre les phrases (par collage);
- l'apprentissage progressif des syllabes simples (consonne et voyelle) en commençant par les consonnes les plus simples (L,R,T,B,D,P,M,N,F,V,J, S,K) et en finissant l'année avec les plus complexes (C,G,Q,H,W,X,Z).

- la reproduction écrite de mots contenant les syllabes simples au rythme de l'apprentissage phonème-graphème de ces syllabes, deuxième élément d'écriture;
- le repérage de mots et de groupes de mots servant à compléter (par collage) des phrases écrites;
- l'identification des groupes fonctionnels dans une phrase;
- la désarticulation de phrases et de mots;
- la reconstitution d'une phrase en plaçant dans l'ordre les mots et sa reproduction écrite (l'apprentissage de l'écriture étant suffisamment avancé pour ne plus avoir recours au collage);
- l'apprentissage de la syllabe inversée (voyelle et consonne;
- la classification de mots;
- l'apprentissage de la lettre muette finale;
- la reproduction de phrases par dictée, troisième élément d'écriture;
- la composition orale de phrases à partir de mots;
- l'apprentissage des sons clé: ou, an, au, ch, qu;
- la reproduction écrite des majuscules;
- la composition orale d'un thème;
- l'apprentissage des consonnes doubles: nn, mm, tt, ll, pp;
- l'apprentissage des syllabes complexes: deux consonnes et voyelle;
- la désarticulation et la reconstitution de mots;
- l'identification de groupes de lettres;
- la généralisation: 1. relation phonème-graphème
  2. fonction et valeur des lettres.

b) Thèmes et démarche de travail

Nous utilisons les noms des participants, les noms de leur rue et ceux des organismes du quartier pour amorcer l'apprentissage des voyelles et pour établir la relation phonèmes-graphèmes.

Nous nous servons ensuite de la méthode dynamique de lecture de Monique et Germaine Pouliot, Mise en marche du processus de l'apprentissage de la lecture, première année, premier semestre. Nous appliquons presque intégralement cette méthode après avoir complètement modifié le contenu des thèmes, ce contenu devant refléter le vécu des participants(es). Nous avons choisi le thème "Le travail". Les phrases thématiques illustrent les conditions de travail dans les usines et alimentent la discussion-réflexion sur le syndicat, l'exploitation des travailleurs, etc. Ces discussions permettent l'acquisition de vocabulaire nouveau, la réflexion et l'expression d'opinions difficiles à "mettre en mots". Elles alimentent le contenu des activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles préparent les participants(es) à la composition d'un thème, à la production même du matériel de travail. Nous complétons cette méthode de travail en utilisant L'approche syllabique, un manuel d'apprentissage du français produit par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM).

A la deuxième session, les participants(es) ont choisi de travailler sur le thème "Les conditions de vie" qui touche leur condition d'analphabètes, leur "manque d'instruction" et de spécialisation.

leur pauvreté et leur situation d'assistés sociaux. A partir d'un document audio-visuel, les participants(es) produisent une liste de vocabulaire, composent des phrases à l'aide de ce vocabulaire et produisent un thème qui sert de point de départ à la réflexion et de contenu à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les participants apprennent ainsi à lire et à écrire, à réfléchir et à s'exprimer, à composer et à créer leur propre matériel de travail.

. Outils méthodologiques

- En premier lieu, nous utilisons un jeu de lettres individuel qui permet à chaque participant de reproduire des mots, malgré leur incapacité d'écrire;
- des exercices phonétiques sur les sons/voyelles, la recherche par les participants de mots contenant les sons/voyelles spécifiques, des exercices de graphie, des mots à trous et des dictées servent à identifier les voyelles et à établir la relation phonème-graphème;
- avant d'amorcer la réflexion et la discussion sur un thème, nous consacrons un cours à la documentation. Une personne ressource, un film et un diaporama ont largement contribué à informer et à sensibiliser les participants(es) sur le thème choisi;
- les phrases composées par les participants(es) deviennent notre matériel de travail. Ces phrases sont dactylographiées, photocopiées puis retournées aux participants(es): elles serviront à des exercices ultérieurs;

- l'application de la méthode dynamique de lecture de Monique et Germaine Pouliot, Mise en marche du processus de l'apprentissage de la lecture, première année, premier semestre, permet de travailler globalement sur la phrase, le groupe fonctionnel, le mot et la syllabe. Des activités de découpage et de collage sur des fiches produites par l'animateur remplacent l'écriture pendant les premiers mois et rendent possibles les exercices de:

  . phrases à compléter par des mots ou des groupes fonctionnels;
  . identification de phrases;
  . mise en ordre des phrases d'un texte;
  . mise en ordre des mots d'une phrase, etc.;

- l'approche syllabique, un document produit par la CECM. (Méthode d'apprentissage du français écrit, lecture, exercices) favorise l'apprentissage syllabique de la lecture et de l'écriture en fournissant des:

  . listes de mots;
  . des dictées;
  . des exercices (mots à trous, à choix, syllabes à rattacher pour produire un mot, repérage des bons mots pour compléter des phrases, mise en ordre de lettres pour former un mot, mise en ordre de mots pour former une phrase, classification des mots, etc.).

. Evaluation du travail

Nos discussions-réflexions nous ont permis d'atteindre partiellement les objectifs fixés: déculpabiliser l'analphabétisme et développer la réflexion critique.

C'est un travail de longue haleine qui sera poursuivi pendant les deux prochaines années. Nous avons fait un grand pas en prenant conscience que nos conditions de vie ne sont pas personnelles, individuelles mais qu'elles sont les mêmes pour tous(tes) les participants(es), pour l'ensemble du quartier, qu'elles sont collectives. Le processus de réflexion/expression a été définitivement enclenché. Les perspectives qui s'offrent à nous pour la prochaine année sont prometteuses: il s'agira de poursuivre et de développer cette première amorce.

Le contenu de notre matériel de travail favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture parce qu'il suscite l'intérêt des participants(es) et soutient leur motivation. Les participants(es) travaillent avec du matériel signifiant, du matériel d'adultes. La composition des thèmes et la production même de leur propre matériel de travail sont très satisfaisantes et valorisantes.

L'application de la méthode dynamique (de Monique et Germaine Pouliot) s'avère très positive en ce sens qu'elle n'est pas limitative. Elle ne restreint pas le(la) participant(e) à un apprentissage unique comme le fait l'approche syllabique. Elle laisse beaucoup de place à l'intuition et permet aux apprentissages déjà acquis dans le passé mais oubliés et inconscients de refaire surface. Par conséquent, elle ouvre rapidement l'éventail de l'apprentissage des éléments linguistiques de base.

Les participants(es) ont, par exemple, plus de facilité à décoder un mot dans la [illegible] d'une phrase (méthode dynamique) que lorsqu'il est isolé, listé (méthode syllabique). Certains(es) ont éprouvé des difficultés à s'y

Carrefour d'Education Populaire
Atelier d'alphabétisation
Groupe 3 -

Lis écris

| | | | |
|---|---|---|---|
| t r a<br>v a i l | _____ | r i v e<br>a r | _____ |
| j o u r<br>b o n | _____ | v e i l l e<br>s u r | _____ |
| t e<br>v i | _____ | a<br>v a n c e | _____ |
| s a i n e<br>m a | _____ | c h e f<br>n e | _____ |
| d o n<br>n e | _____ | t e<br>R I | _____ |
| f a<br>r i e n | _____ | c r<br>d r e | _____ |

adapter parce que nous avions travaillé au début de la session avec la méthode syllabique qui semble être plus sécurisante. L'apprentissage syllabique semble avoir joué un rôle négatif dans l'apprentissage global qu'offre la méthode dynamique.

La méthode dynamique est plus productive parce qu'elle favorise l'extrapolation et la généralisation. L'an prochain, nous pensons donc l'utiliser dès le début des cours avec les analphabètes complets.

3.2 Les analphabètes fonctionnels (premier degré)

. Présentation du groupe

On a regroupé dans cet atelier des analphabètes minimalement fonctionnels ou, si l'on préfère, des semi-analphabètes, soit des personnes qui éprouvent encore des difficultés majeures au niveau de la lecture (et, à plus forte raison, au niveau de l'écriture).

Le groupe est composé d'une majorité d'hommes (seulement deux femmes et dont l'âge varie entre 18 et 65 ans). Un peu plus de la moitié sont des travailleurs au salaire minimum: agents de sécurité, manoeuvres, journaliers et les autres sont "bénéficiaires" de l'aide sociale.

Deux des participants(es) de ce groupe avaient participé au cours de l'année précédente, à l'atelier d'alphabétisation du Carrefour destiné aux analphabètes complets. Il s'agissait donc pour eux de participer à la deuxième étape de ce programme intégré d'alphabétisation.

. Objectifs

Les objectifs retenus s'apparentent évidemment à l'objectif global du projet d'alphabétisation pour cette année. Cet objectif se subdivise en trois éléments:

1) Poursuivre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commencé dans une première année. Cet apprentissage se réalisera à l'aide d'un contenu puisé directement dans le vécu des participants(es), ce vécu étant situé dans un contexte à la fois personnel, social, économique, politique et culturel.

2) Continuer à développer l'esprit critique des participants(es) face à leur situation socio-économique et face aux problèmes d'ordre social engendrés par le système.

3) Replacer le problème d'analphabétisme des participants(es) dans un contexte plus large que leur problème personnel.

. Programmation

a) Apprentissage au niveau de la langue

Tel qu'indiqué plus haut, il s'agissait, au niveau des apprentissages linguistiques, de poursuivre le travail amorcé au cours de l'année précédente. Voici un aperçu sommaire du contenu de ces apprentissages que le groupe aurait à maîtriser:

- les sons: "g": doux et dur
  "c": doux et dur
  "g": gn; qu; ph, ch

- le son "é": é, er, ez, ed
- les phonèmes graphiques: an, en, in, on, un
  ein, ain
  ai, ei, oi, ui
  ail, eil, oin
  au, eu, ou
  eau, eur, oir, eur
  ion, ier
  tion
- grammaire: .le sujet
  .le verbe au présent (surtout les verbes avoir, être et les verbes en er)
  .le singulier, le pluriel
  .les pronoms personnels
  .l'

b) Démarche de travail et thèmes

Dans un premier temps, les participant(es) se sont intégré(es) à une démarche proposée par l'animateur: phrases proposées sur le thème du travail. La participation a consisté en discussions sur le thème proposé, sur la signification des phrases. Peu à peu, les opinions du groupe ont étoffé les discussions et orienté l'animateur pour la composition des nouvelles phrases à proposer au groupe. Dans ce premier temps, l'apprentissage du code linguistique a aussi été orienté par les connaissances déjà acquises des participants et par les questions de ceux-ci.

Dans un second temps, les participants(es) ont eu à choisir eux-mêmes, à l'intérieur d'un thème assez

large, ce sur quoi ils/elles aimeraient travailler et discuter. Le choix de ce thème a permis aux participants de s'impliquer davantage dans la démarche, de mieux s'approprier les éléments de langage et de grammaire à partir d'un vocabulaire qui leur était familier. Une évaluation bimensuelle a aussi permis aux participants de diriger l'apprentissage selon leurs besoins et capacités du moment.

Au niveau méthodologique, c'est principalement la "Méthode dynamique de lecture", donc une méthode globale, que nous avons employée. Nous procédions de la façon suivante:

- À partir de situations vécues par les participant(es) (ex.: les conditions de vie pénibles et leurs causes), le groupe construit oralement un texte;
- le texte est écrit par l'animateur;
- ce texte est lu par les participants(es);
- on en voit les difficultés grammaticales et orthographiques (cf. programme des apprentissages);
- par la suite, l'animateur prépare une série d'exercices à l'intention des participants(es): associations de mots, reconstruction de mots, reproduction de phrases, reconstruction de phrases, etc.

  Mais cela se réalise à partir du vocabulaire et des phrases composés par les participants(es) eux-mêmes lors de la discussion sur le thème;
- un complément est apporté par la composition écrite de nouvelles phrases à partir du même vocabulaire.

Carrefour d'éducation populaire
Atelier d'alphabétisation
Groupe 2

Compose de nouveaux mots:

| | |
|---|---|
| chômeur<br>image _____ | gouvernail<br>soudainement _____ |
| instituer<br>construction _____ | travailler<br>meilleur _____ |
| économie<br>monopole _____ | marqué<br>cherché _____ |
| montage<br>garde _____ | fertile<br>chômer _____ |
| affirmer<br>défaire _____ | ouvrable<br>réglage _____ |
| compagnie<br>incurable | sandale<br>faculté _____ |

Au niveau des thèmes, outre l'encan "fonds de solidarité", deux thèmes ont été abordés dans le cadre de l'atelier (quelque d'autres sujets aient été objet de discussion et de travail, tel le loisir à la Pointe St-Charles). Toutefois, par leur ampleur, les deux thèmes retenus ont permis de traiter de facettes fondamentales de la vie des participants(es). Ces deux thèmes ont été le travail et les conditions de vie dans le quartier.

Pour ce qui est du travail, les aspects traités ont été surtout les différentes dimensions du travail en usine: conditions de travail, rythme (cadences, etc.), place et rôle du syndicat.

En ce qui a trait aux conditions de vie, le groupe a réfléchi, s'est exprimé et a écrit sur les causes de la situation vécue par la majorité: chômage et assistance sociale. Et les participants(es) ont approfondi l'une de ces causes qui leur était spécifique: le "manque d'instruction", l'analphabétisme.

Outils méthodologiques

Les outils méthodologiques que nous avons utilisés ont été nombreux et variés. Pour la plupart, il s'agissait de matériel produit spécifiquement en fonction de l'atelier. Les outils méthodologiques avaient une fonction réelle (et donc étaient utilisés) dans la mesure où ils étaient susceptibles de faire progresser les participants(es) dans leur démarche d'apprentissage et de réflexion. La liste qui suit donne un aperçu des outils utilisés:

- phrases composées d'abord par l'animateur;
- exercices à partir du vocabulaire et des phrases produits dans les discussions ou ateliers;
- textes produits en ateliers;
- audio-visuel - film;
- rencontre avec une personne-ressource;
- utilisation du tableau noir;
- jeux: charades, travail à la chaîne;
- phrases à trous;
- mots à trous;
- dictionnaire.

Exemples d'exercices:

. l'identification de phrases et de groupes fonctionnels;
. la reconstitution de phrases;
. phrases à compléter;
. placer en ordre les mots d'une phrase;
. phrases à choix multiples;
. reproduction de mots;
. composition de nouvelles phrases;
. l'identification de groupes de lettres;
. désarticulation et reconstitution de mots;
. composition de mots;
. recherche de mots évocateurs sur un thème.

Évaluation du travail

Globalement, l'évaluation du travail de l'atelier nous apparaît positive. Tel était l'avis des participant(e)s eux-mêmes lors de l'évaluation.

En première session, le pôle "contenu signifiant" a été moins poussé que le pôle "apprentissage technique".

Cette dissociation s'est révélée être un handicap dans l'atteinte de nos objectifs et a été corrigée à la deuxième session.

Au niveau des capacités d'expression personnelle et collective, le fait d'avoir utilisé une méthode qui partait des situations vécues par les participants(es) a permis de pousser une réflexion intéressante autant sur le plan collectif que personnel. Cette réflexion faite d'abord oralement a finalement été écrite et rediscutée par les participants(es). Il y eut progression dans la possibilité de dire son opinion, de la confronter à des opinions opposées et finalement dans l'approfondissement d'une réalité donnée.

Au niveau de la participation, il y eut des problèmes à la deuxième session quant au nombre des participants. Cette question devra être abordée plus systématiquement l'an prochain. Toutefois, pour celles et ceux qui étaient présents(es), le degré de participation à l'atelier s'est avéré particulièrement actif.

On a pu noter un processus réel de valorisation des participants(es). Ce fait est sans doute lié à la fois à la participation active de ceux-ci/celles-ci, mais aussi à une déculpabilisation certaine face à l'alphabétisation. Cette déculpabilisation s'est opérée grâce à une meilleure compréhension des causes de l'analphabétisme et à une certaine revalorisation du problème par chacun(e) des participants(es).

Enfin, notons que l'apprentissage technique fut plus rapide à cause de l'utilisation d'un contenu signifiant

choisi par les participant(es) eux(elles)-mêmes: d'où un intérêt réel (et, par conséquent, une plus grande motivation) face au vocabulaire utilisé, face au sens des phrases et des textes.

## 3.3 Les analphabètes fonctionnels (deuxième degré)

### . Présentation du groupe

L'analphabétisme étant d'abord une conséquence d'une situation économique, politique et sociale, les participant(es) de l'atelier n'ont pas d'autres caractéristiques que celles de la classe sociale à laquelle ils appartiennent: chômeurs, manoeuvres, travailleurs non qualifiés, assistés sociaux, femmes chefs de famille. L'atelier, composé de dix personnes, regroupera, à son départ, autant d'hommes que de femmes. A la fin de la deuxième session, il restera cinq femmes et deux hommes. De plus, l'atelier a une certaine homogénéité: tous éprouvent des difficultés majeures au niveau de la lecture et de l'écriture, mais les acquis antérieurs sont suffisamment présents pour leur permettre une "certaine aisance" si relative soit-elle. On les appelle des analphabètes fonctionnels.

### . Objectifs

Les objectifs de l'atelier ont été présentés et discutés avec les participant(es) dès la première rencontre et repris tout au cours de l'année. Ils se définissent ainsi:

1) Apprendre à lire et à écrire, et plus précisément cette année, apprendre à bâtir ses propres textes.

2) Réfléchir sur notre situation d'analphabètes et nos conditions de vie (travailleurs, assistés sociaux, chômeurs...).

3) Réfléchir de façon critique, à partir de notre propre connaissance, celle des autres; en d'autres mots, apprendre à se faire sa propre opinion, à se faire une idée.

En fait ces objectifs spécifiques à notre atelier, s'inscrivaient plus largement au niveau des deux objectifs généraux de la démarche d'alphabétisation:

1) Favoriser l'apprentissage des outils intellectuels que sont la lecture et l'écriture

(permettre à chaque participant(e) d'être en mesure de connaître les outils de base du code linguistique, d'en comprendre la structure générale, afin de pouvoir l'utiliser et devenir ainsi plus autonome et actif(ve) dans son milieu de vie et de travail).

2) Développer la capacité de réfléchir et de s'exprimer

(on réfléchira sur les réalités individuelles et collectives des participant(e)s): le fait même d'être analphabètes, les conditions de travail, de logement, de santé, les conditions des femmes, etc.).

D'une façon globale, la formation à l'alphabétisation sera une occasion de création culturelle, d'exercice de la pensée critique des individus, de développement de la créativité de personnes issues des couches populaires.

Programmation

a) Apprentissage au niveau de la langue

Il s'est agi dans un premier temps de définir ce que serait un programme qui permettrait les acquisitions

linguistiques et syntaxiques fondamentales. Aussi nous sommes-nous inspirées de la progression syllabique telle que proposée par le Collectif d'alphabétisation en France (Maspéro) en mettant l'accent sur les phonèmes et les graphèmes plus complexes. De plus, nous avons tenu compte des principales difficultés rencontrées par les participants(es).

. on/om
. o/au/eau
. tion/sion
. an/am/en/em
. qu/k
. c/ç
. eu/oeu
. ai/oi
. in/im/ain/aim/ein/eim
. y/i
. G/gu/g (je)
. ph/f
. th/t
. ien/oin/uin
. f/u/ed

L'apprentissage grammatical a porté sur ce que nous pensions être le plus fondamental:

- le nom, le verbe
- les groupes fonctionnels
- l'adjectif, l'article
- le genre, le nombre
- le pronom
- les temps des verbes: présent, passé, futur
- avoir et être
- verbes en er et ir

Certaines particularités ont été aussi travaillées telle la différence entre ces, ses, c'est; son et sont, on et ont, a et à.

Enfin, le travail syntaxique s'est axé autour de la phrase: affirmative, négative, interrogative et surtout la structure et la composition de phrases.

Au niveau de l'apprentissage, une très grande importance est attachée à la lecture, tant lecture silencieuse que lecture à haute voix. Nous avons même un projet de salon de lecture: l'aménagement d'un lieu physique où les participants(es) pourraient lire dans une atmosphère détendue et apprendre à aimer lire (provoquer le goût de lire).

Enfin, un travail important a été réalisé sur l'utilisation du dictionnaire. Ce travail a permis une plus grande autonomie des participants(es) et a amorcé un début de démystification des "gens qui savent tout sans jamais faire de fautes".

b) Démarche de travail et thèmes

Le travail de l'atelier est axé autour de trois grands pôles: à l'intérieur d'une semaine de travail (deux soirs de rencontre) le groupe s'initie à des acquisitions phonétiques/syllabiques spécifiques. Ce travail se fait à partir d'une banque de mots préalablement constituée et par la suite enrichie par l'intervention des participants(es). Un deuxième temps de travail nous permet de s'arrêter sur

des questions grammaticales (ex.: le nom) où l'on tente de saisir au-delà de la technique grammaticale le sens même de la notion. Enfin, le troisième temps de travail de l'atelier est centré sur la structure de la phrase et la rédaction de phrases individuelles ou collectives. Il est à noter que ces trois temps de travail ne se déroulent pas nécessairement dans un ordre successif, répétitif, voire prioritaire. Ils peuvent être inversés selon le cas. Ils sont aussi réalisés par des mécanismes de travail à la fois individuels et collectifs.

Cependant, notre démarche de travail est davantage particularisée par l'importance et le rôle que nous accordons aux thèmes choisis par les participants. L'apprentissage du code linguistique, la démarche de réflexion critique, le contenu de cette réflexion sont intimement liés. Aussi, les conditions de vie et de travail des participants(es) dans le quartier de Pointe St-Charles deviendront à la fois la forme et le contenu des apprentissages, ils deviendront à la fois la raison de l'apprentissage et l'occasion de l'apprentissage.

De plus, à chaque quinzaine, il y a une période d'évaluation, de retour critique où le groupe tente d'évaluer les forces et les faiblesses des rencontres, tant au niveau du contenu, de la pédagogie, de la participation que de la progression de chacun et du groupe.

Voici un bref aperçu des thèmes abordés cette année:

- l'analphabétisme: la discussion autour des objectifs de l'atelier et la projection du film J'ai pas mes lunettes (ONF, 1979) a donné lieu à un premier travail d'apprentissage et a fourni l'occasion à chacun(e) des participants(es) d'exprimer son analphabétisme et de le situer socialement;
- le travail: plusieurs questions ont été abordées et longuement discutées en atelier: les différents types de travail, le rôle du syndicat, l'histoire de l'expérience de travail de chaque participant(e);
- les femmes: c'est un troisième thème abordé à la fin février, thème qui dans le temps a été beaucoup moins étendu. Il a permis au groupe de faire des apprentissages autour de l'adjectif: quelle perception on a de la femme ou encore mieux, "la femme elle est comment ?";
- les conditions de vie dans un quartier comme Pointe St-Charles: ce dernier thème a exigé un travail considérable de la part du groupe. Dans un premier temps, le groupe a réfléchi sur ce qu'il avait comme image du quartier. Ce premier travail a permis d'élaborer des jalons de réflexions. Par la suite, le groupe a discuté de son appartenance au quartier et a découvert ses racines: "Je suis né à la Pointe, j'ai fait ma première communion à la Pointe, je me suis mariée à la Pointe, mes enfants sont nés à la Pointe...". Dans un troisième temps, le groupe

CARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOUR

Carrefour d'éducation populaire
Alphabétisation - groupe 1

Thème: les conditions de vie
dans un quartier comme Pointe St-Charles

Mots évocateurs

I. SANTE

- maladie
- argent
- logement
- bonne
- mauvaise
- pilule
- pharmacie
- fatigue
- pauvreté
- épuisement
- les nerfs
- clinique
- bien manger
- marcher
- changer les idées
- se détendre
- se reposer
- problèmes, inquiétude, solitude, enfants, absence de travail

II. LOGEMENT

- malpropre
- négligé
- humidité
- vieux
- danger
- mal éclairé
- insécurité
- trottoir
- escalier
- prendre ce qu'on peut
- froid
- taudis
- trappe-à-feu
- manque d'espace
- un haut
- gazon
- bail
- propriétaire

CARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOUR

a dégagé des mots évocateurs par rapport à des sous-thèmes. Enfin, les participants(es), partant des sous-thèmes et des mots évocateurs, ont construit des phrases et par-delà un texte collectif.

. Outils méthodologiques

- Selon les difficultés linguistiques spécifiques, nous utilisons une banque de mots, qui sans toujours être rattachés aux différents thèmes, n'en sont pas moins signifiants pour les participants(es);
- des exercices phonétiques diversifiés servent à identifier les sons et à établir la relation phonème-graphème: recherche par les participants de mots, exercices de graphie, mots à trous (à compléter), dictées, etc.;
- de plus, diverses ressources contribuent à informer, sensibiliser les participants sur le thème choisi: textes, films, bandes audio-visuelles, personnes-ressources, etc.;
- les phrases et les textes composés par les participants(es) anciens(es) ou actuels(les) deviennent notre matériel de travail;
- divers exercices tirés des cahiers Français 301 de la commission scolaire de Chambly, nous ont été d'un grand secours;
- le dictionnaire Larousse pour débutants sera aussi utilisé régulièrement au cours des rencontres tant au niveau de l'orthographe que de la signification des mots.

Evaluation du travail

Nous estimons qu'il y a eu un réel apprentissage de la lecture et de l'écriture, même si le résultat de l'apprentissage s'est avéré moins éclatant que chez les analphabètes complets. La maîtrise de l'écriture pose encore beaucoup de problèmes, et ceci est dû à la complexité de la langue et au fait que l'écriture n'est pas une pratique quotidienne en milieu populaire. Un progrès important est à souligner au niveau de la lecture et de la capacité de rédiger des phrases et enfin au niveau de l'expression même des participants(es). Ils ont découvert qu'ils peuvent avoir une certaine autonomie par l'usage du dictionnaire.

Nous n'utilisons pas l'expression "conscientisation" des participants(es). Cependant, nous estimons avoir enclenché un processus de réflexion critique et avons constaté une certaine transformation dans le mode d'appréhension de la réalité de la part des participants(es).

Les participants(es) disent avoir appris à se parler, à s'écouter, à tolérer les points de vue différents, à discuter, à se questionner.

Nous croyons aussi qu'ils ont brisé l'isolement de leur analphabétisme (on est plus de 300 000 au Québec) et ont compris que cet analphabétisme avait des racines dans une situation sociale et économique.

L'apprentissage s'est greffé autour de situations vécues par les participants(es). Les textes composés oralement ou écrits directement étaient signifiants pour eux/elles.

Enfin, le travail de cette année a permis de cerner la justesse de la démarche entreprise depuis trois ans. L'ensemble de cette démarche est axé sur l'activité de dire, de réfléchir de façon critique et d'écrire, et cela à partir des conditions de vie et de travail des gens en milieux populaires.

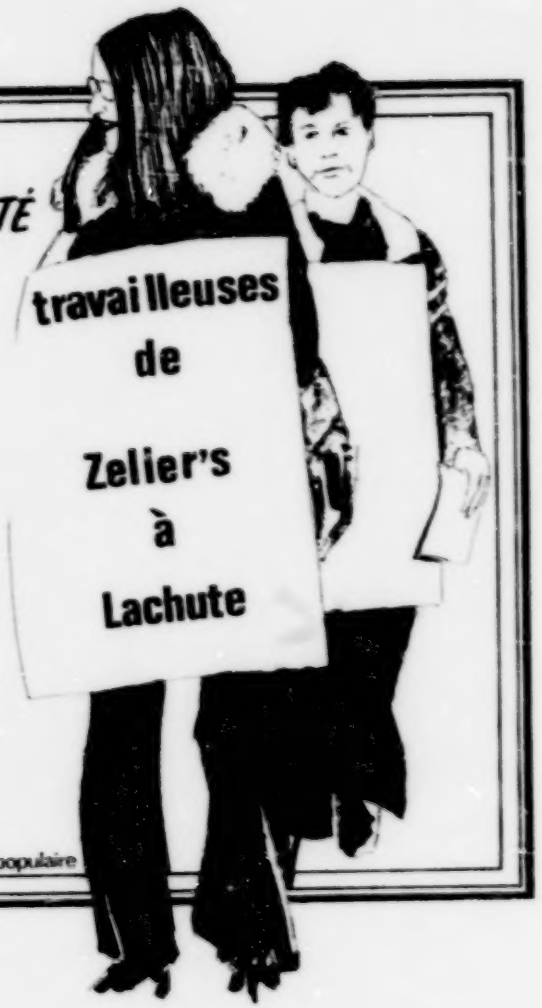
## 3.4 Une activité commune de formation, d'animation et d'action

La présentation que nous avons faite jusqu'à présent du projet d'alphabétisation du Carrefour laisse peut-être entrevoir un isolement de chacun des ateliers de formation. S'il est vrai que le travail se réalise principalement à l'intérieur de chaque groupe de travail, il n'en demeure pas moins que les contacts "bilatéraux" ou "multilatéraux" entre les différents groupes d'alpha et leurs participants(es) ont été nombreux, de même d'ailleurs qu'entre les participants(es) des trois ateliers d'alphabétisation et les participants(es) des autres ateliers ou groupes de travail du Carrefour.

De façon formelle, l'équipe d'animatrices a planifié certaines activités communes aux trois groupes, telles la projection de films sur des thèmes communs de travail, une rencontre avec une personne-ressource, la projection d'un diaporama, etc. Il y eut également préparation conjointe de "fêtes" collectives: à Noël, à la fin de la première session où les participants(es) des ateliers d'alpha ont invité celles et ceux inscrits(es) dans d'autres ateliers du Carrefour; un souper collectif en mai, défrayé à partir du surplus de nos cotisations pour le café ! Les participants(es) des ateliers d'alpha sont également invités à participer aux activités générales du Carrefour; assemblées générales, fêtes, soirées d'information, manifestations et autres activités du même genre.

# VENTE & TIRAGE

AU PROFIT DU FONDS DE SOLIDARITÉ DES TRAVAILLEURS EN GRÈVE.




**VENDREDI**
**8 MAI**
de 7h. à 10h. p.m.
au 2312 CENTRE

Garderie sur place & rafraichissements

Organisée par le Carrefour d'éducation populaire

A notre avis, la participation (assez active) des analphabètes à l'ensemble de ces activités contribue également à "désscolariser" les activités d'alphabétisation et s'inscrit dans la perspective de prise en charge et d'autonomie inscrite dans les objectifs du Projet Alpha comme d'ailleurs dans les objectifs généraux du Carrefour.

Afin de rendre compte de l'une de ces activités communes aux trois ateliers d'alpha et qui s'inscrit dans la perspective générale du travail du Carrefour, nous allons brièvement faire état du travail réalisé à l'occasion d'une activité du Carrefour dans le quartier, l'"Encan, fonds de solidarité".

. L'"Encan, fonds de solidarité"

A chaque année, le Carrefour organise un encan de solidarité à l'intention d'un groupe de travailleurs(euses) en grève. Cet encan s'inscrit dans le cadre de la semaine des travailleurs (fête du 1$^{er}$ mai). Chaque atelier ou groupe de travail du Carrefour est invité à produire, en cours d'année, certains articles qui seront mis en vente à un prix fixe et abordable (vente directe ou tirage au sort) et dont le revenu sera versé à un groupe de grévistes. C'est au cours d'une soirée spéciale où est conviée la population du quartier que l'encan/vente a lieu. Cette année, cette soirée avait lieu, le vendredi 8 mai et le produit de la vente a été versé aux travailleurs(euses) du magasin Zeller's de Lachute (appartenant à la Baie) en grève depuis décembre 1980 (17 mois). Cette soirée est une véritable fête et soirée d'animation, puisqu'en plus de la vente, il y a présentation du conflit et des problèmes vécus (reconnaissance syndicale, conditions de travail, salaire, etc.) par un groupe de travailleurs(ses). Les activités de la soirée sont aussi entrecoupées de chansons liées à la vie des classes populaires et ouvrières.

Participation des ateliers d'alpha

Nous avons déjà mentionné que chaque atelier participe à cette soirée. Ainsi les ateliers d'artisanat produisent des oeuvres diverses, les groupes d'alimentation mettent en vente des produits sains pour la santé, etc. Pour les groupes d'alphabétisation, c'est plus complexe !

Il y a deux ans, les participants(es) avaient produit et diffusé un dépliant sur les ateliers d'alpha afin de convier d'autres analphabètes à y participer. L'an dernier, les ateliers avaient organisé une vente de crayons et d'effaces afin de contribuer solidairement à la campagne d'alphabétisation du Nicaragua. Que pouvions-nous faire cette année ?

La question a été posée dans chacun de nos trois ateliers. Nous avons d'abord rappelé le sens de la soirée, les motifs de soutien aux travailleurs(euses) en grève, le problème spécifique à la Zeller's de Lachute et le contenu des revendications des grévistes. Il fallait ensuite prendre une décision sur la nature de la contribution de nos ateliers !

Il y eut un certain nombre de suggestions: produire des "kits" de lettres (alphabet), composer un ou des poèmes qui seraient mis en vente, organiser des "jeux de mots", etc.

C'est cette dernière suggestion qui sera collectivement retenue.

. Organisation des "jeux"

Au niveau de l'équipe de concertation (animatrices), il a été précisé qu'il était impérieux que le type d'exercice retenu pour chaque groupe corresponde aux capacités de lecture de chacun. Par ailleurs, on proposera de produire préalablement des "grilles de correction" afin que, dans l'énervement du moment, les participants(es) puissent effectivement procéder à la correction des jeux qui auront été complétés ! Enfin, l'ensemble du vocabulaire sera tiré du thème sur le travail, qui a déjà été traité par chacun des ateliers, le thème du travail correspondant à l'objet même de la soirée d'encan.

L'élaboration concrète des jeux, l'organisation générale du travail et la répartition des tâches se réalisent au sein des ateliers. Six types de jeux sont retenus:

1) reconstitution de mots (séparés en syllabes);
2) reconstitution de phrases;
3) charades;
4) composition de phrases à partir de mots donnés ("travail à la chaîne");
5) mots-mystères;
6) mots-indices (mots croisés simplifiés).

Le travail de <u>production des jeux</u> se révèle à la fois créateur et passionnant. Il fait appel à l'imagination de chacun tout en faisant directement appel tant à l'apprentissage linguistique qu'à la réflexion des participants(es). Un certain humour traverse certains exercices (ex.: Q.: Ce qu'on reçoit souvent des patrons ? Rép.: ORDRE - Q.: On est 12 012 au Québec ? Rép.: ELECTRICIEN - Q.: Sentiment qu'ont souvent les patrons pour les travailleurs ? Rép.: MEPRIS).

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE INC.

[illegible] "FORCE DE SOLIDARITÉ"

CHARADES

1 Mon 1er est entre la tête et les épaules
Mon 2e est familier
Mon 3e est mangé par les chinois
Mon 4e nous tient en vie
Mon tout est un métier

2 Mon 1er est pareil
Mon 2e est une partie du pain
Mon tout reçoit l'argent dans un magasin

3 Mon 1er est la couleur du ciel quand il fait mauvais
Mon 2e est la 6e lettre de l'alphabet
Mon tout est une revendication syndicale

4 Mon 1er sert à avancer
Mon 2e est un arbre coupé
Mon tout est un chef d'entreprise

5 Mon 1er est la 11e lettre de l'alphabet
Mon 2e est une partie du pain
Mon 3e remplace le mot "nous"
Mon 4e se voit sur un cadran
Mon tout est un métier

6 Mon 1er est un chiffre entre 4 et 8
Mon 2e est une enveloppe qui recouvre un oreiller
Mon 3e est un pronom personnel
Mon tout est un ensemble organisé

7 Mon 1er est le nom d'un journal
Mon 2e n'est pas mon frère
Mon tout est un métier

8 Mon 1er est la 11e lettre de l'alphabet
Mon 2e sert à manger
Mon 3e est un pronom démonstratif
Mon tout est la vitesse de production

9 Mon 1er est la 7e lettre de l'alphabet
Mon 2e est un chemin de campagne
Mon tout est un poste de responsabilité

10 Mon 1er passe plus ou moins vite
Mon 2e sert à couper des arbres
Mon 3e se dit à la place de "nous"
Mon tout est l'état d'une personne nerveuse

Réponses: 1. Couturière. 2. Commis. 3. Grief. 4. Patron. 5. Camionneur. 6. Système. 7. Presseur. 8. Cadence. 9. Gérant. 10. Tension.

Tel qu'indiqué les jeux sont répartis selon les capacités des ateliers. Le groupe des analphabètes complets est responsable de la production des exercices de 1) reconstitution de mots et de 2) reconstitution de phrases. L'atelier d'analphabètes fonctionnels (premier degré) est responsable des 1) charades et du 2) "travail à la chaîne" (composition de phrases à partir de mots). Enfin, le dernier atelier prépare les "mots-indices" et les affiches. Une animatrice se charge de produire un tableau de "mots-mystères"...

Les ateliers doivent aussi assumer l'organisation générale de l'activité. Le prix de la contribution à chaque jeu est fixé à 0,25¢. Il faut aussi trouver des prix pour ceux et celles qui auront complété les jeux: une participante nous mentionne qu'elle peut disposer d'une centaine d'objets (121 en fait !) qui n'avaient pas été écoulés lors d'un bazar. Il faudra aussi trouver des billets (pour la vente) et préparer des affiches qui inciteront les participants(es) à l'encan, à participer aux divers jeux.

Quelques jours avant l'encan, les trois ateliers se réunissent, préparent les jeux, rédigent les affiches et se partagent les tâches pour l'organisation.

- La soirée

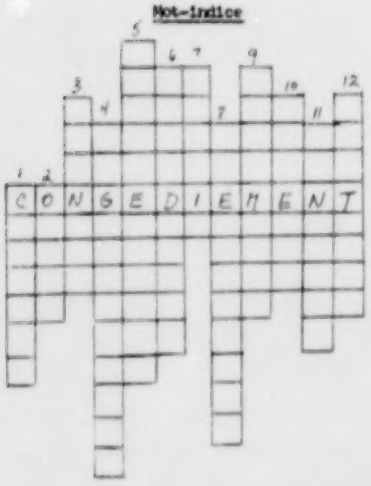
Une quinzaine de participants(es) participent directement à la soirée. Tout autour d'une grande table, les jeux ont été disposés. Les affiches réalisées avec beaucoup de minutie (c'est difficile d'écrire des grosses lettres régulières avec un crayon-feutre) sont placées en évidence.

CARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARR

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE INC.

Encan "Ponts de solidarité"

Mot-indice




Mot-indice

1. Un manque de travail.
2. Ce qu'on reçoit souvent des patrons.
3. Cadran qui enregistre les arrivées et les départs.
4. Une des raisons pour lesquelles on va souvent en grève.
5. Celui qui fait exécuter les ordres.
6. Une des conditions (exigence) pour réussir une grève.
7. Bénéfices des compagnies.
8. On est 12,012 au Québec.
9. Réunion pendant les grèves.
10. On me veut de plus en plus vite
11. Organisation pour défendre les droits des travailleurs.
12. Une des industries qui a le plus employé de femmes.

CARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURCARREFOURC

Nous vendions les billets, distribuons les jeux, corrigeons les feuilles complétées et remettons (s'il y a lieu !) les prix. Il y avait plus de trois cents personnes présentes à la soirée. Pour nos seuls jeux, la somme de 56$ a été recueillie,ce qui signifie 224 jeux/personnes. Tout un succès !

. Evaluation

C'est de cette façon que se sont terminés les ateliers d'alphabétisation du Carrefour pour l'année 1980-1981 ! Au cours de la semaine précédente, il y avait toutefois eu une évaluation/bilan du travail réalisé dans chaque atelier au cours de l'année.

En ce qui a trait à la réalisation de cette activité dans le cadre de la soirée "Encan, fonds de solidarité", le bilan que nous en faisons est extrêmement positif. Cette soirée aura effectivement permis aux participants(es) de chaque atelier de se mieux connaître et de participer à une activité commune sans que les niveaux de maîtrise de la lecture et de l'écriture constituent un obstacle. Pour plusieurs participants(es), c'était la première fois qu'ils/elles participaient activement à une activité en assumant directement des tâches, des responsabilités. Notons également qu'en organisant ce comptoir de jeux, les participants s'identifiaient publiquement et sans honte comme analphabètes.

Enfin, l'idée même de produire des "jeux de mots" aura permis la réalisation d'une activité dynamique, pédagogiquement profitable pour les participants et socialement (et financièrement) rentable pour les grévistes.

Boycottons Zeller's/La Baie !

## 4. CONCERTATION, ENCADREMENT, ETC.

### Présentation

Le projet d'alphabétisation populaire du Carrefour avait été formulé avec des objectifs globaux communs tant au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que du développement des capacités de réflexion et d'expression en vue d'une participation sociale plus critique et plus active. En outre, un autre objectif visait à mettre au point une démarche intégrée d'alphabétisation populaire sur la base de ces objectifs. Pour s'engager dans la voie de la réalisation de ces objectifs, il importait donc de mettre au point des mécanismes précis et efficaces d'encadrement et de concertation. C'est ce que nous avons tenté de réaliser au cours de la présente année et les quelques pages qui suivent font état du travail réalisé.

Il n'est pas inutile d'ajouter que les activités de concertation, recherche, production d'outils méthodologiques et d'encadrement que nous avons menées ont en quelque sorte constitué le support "logistique" indispensable à nos activités d'alphabétisation. L'ensemble de ces activités complétait et alimentait directement notre travail d'alphabétisation.

Nous examinerons successivement cinq aspects de ce travail:

1. la recherche/réflexion générale sur l'alphabétisation;
2. l'encadrement spécifique des trois ateliers de formation;
3. l'expérimentation avec les analphabètes complets;
4. les outils méthodologiques;
5. les liens, échanges avec d'autres groupes/organismes d'alphabétisation.

Dès le mois d'octobre (après avoir engagé les animatrices, recruté les analphabètes et démarré les activités), un programme général de concertation/recherche/encadrement était adopté pour l'année. Pour la première fois depuis 1974, le Carrefour se dotait d'une équipe de trois animatrices. On retrouvera en annexe copie de ce programme quelque peu ambitieux...

4.1 La réflexion générale sur l'alphabétisation

Tout en nous définissant d'abord et sans équivoque comme des praticiennes en alphabétisation, en éducation populaire, nous nous étions fixé des activités de réflexion/recherche générale. Pour nous, cette dimension est essentielle à la pratique. Pour reprendre l'expression de l'une d'entre nous, la recherche c'est à la fois de l'engrais pour enrichir la pratique, de l'air pour se donner du souffle et un miroir pour se critiquer !

. L'analphabétisme et l'alphabétisation

Les deux dernières années d'activités du Carrefour avaient été fécondes sur ces questions. Nous avons voulu poursuivre cette réflexion fondamentale. Nous l'avons partiellement réalisée par des lectures, par des échanges avec d'autres intervenants en alphabétisation.

Nous nous sommes à nouveau interrogées sur les implications linguistiques, sociales, culturelles de l'analphabétisme. Nous avons à nouveau constaté la marginalisation sociale des analphabètes; à quel point l'analphabétisme (et la sous-scolarisation) participe au processus général de marginalisation des couches populaires; à quel

point l'analphabétisme constitue une des composantes de la "pauvreté" et qu'il entretient des liens complexes avec les autres manifestations/phénomènes de la pauvreté: logement, emploi, revenu, milieu de vie, mode de vie. Nous aurions toutefois aimé cerner davantage la spécificité de l'analphabétisme à la fois dans ses causes et dans ses conséquences.

Un autre aspect particulier de ce questionnement général a été le problème des rapports entre l'école et l'analphabétisme: comment l'école a-t-elle engendré (et continue-t-elle d'engendrer) des analphabètes ? S'il est évident que la réponse générale à cette question se situe au niveau de la fonction de l'école en milieux populaires (production des travailleurs non ou peu qualifiés), il est certain que l'analyse des mécanismes concrets de la "formation scolaire" des analphabètes pourrait constituer une contribution à la lutte contre l'analphabétisme.

La question de la langue

La langue, c'est une question centrale en alphabétisation ! Cette année, nous avons poussé un peu plus loin notre incursion dans ce domaine à la fois omniprésent et si mal connu.

Nous nous sommes intéressées à l'apport de la sociolinguistique, en particulier aux questions des rapports entre la variété linguistique et la norme linguistique. Selon certaines théories, en milieux populaires, les classes populaires utiliseraient une "variété de langage" cohérente, avec sa logique propre, avec ses règles particulières, et cette variété de langage des couches populaires

serait tout simplement différente de la variété linguistique utilisée par les classes bourgeoises. On complète l'analyse en précisant que la variété linguistique des classes bourgeoises instruites est socialement imposée comme étant la norme linguistique (ou, si l'on veut, le "bon français"). Cette théorie est intéressante. Elle contribue à faire comprendre comment s'opère le mécanisme de disqualification sociale des couches populaires à partir de la seule question du langage (parlé et/ou écrit). Mais il s'agit également d'une question controversée au sein de notre équipe. L'équation "bon français"/parler de la bourgeoisie d'une part et "mauvais-français-qui-en-serait-en-réalité-du-bon"/parler des classes ouvrières et populaires nous apparaît simpliste et ne pas refléter adéquatement la réalité. Le problème nous a semblé beaucoup plus complexe. Il faut, par exemple, poser la question des conditions sociales d'accès au langage, celle de la réalité objective du langage limité en milieux populaires; celle de déterminer s'il existe ou non, au travers des variétés linguistiques, un fonds linguistique commun, etc.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il ne s'agit pas là d'une question académique sans rapport avec la réalité pratique, quotidienne des analphabètes. Les conséquences pratiques au niveau de l'alphabétisation de ce problème "théorique" sont considérables. Quelle attitude prendrons-nous vis-à-vis du parler populaire des analphabètes ? A quelle norme linguistique les animatrices se réfèreront-elles ? Promouvra-t-on la norme "bourgeoise" ou la norme... "prolétaire" ? Admettons que la norme linguistique (entendue au sens large) soit une norme bourgeoise. Que faire, si dans la société, c'est cette norme qui prévaut socialement ? Les analphabètes eux-mêmes

savent fort bien que, en dehors de leur milieu immédiat de vie, ils risquent d'être "jugés", "appréciés" à partir du vocabulaire, du langage qu'ils utilisent. Les analphabètes eux-mêmes désirent, dans une certaine mesure, s'autocorriger. Nous n'avons pas voulu être des "flic(ques) linguistiques"... Notre travail n'était pas de censurer les analphabètes. Aussi avons-nous décidé d'intervenir le moins possible au niveau de la correction de l'expression des analphabètes tout en leur indiquant cependant, dans les cas "flagrants", qu'il existait une autre façon de dire la même chose.

Nous avons fait un effort soutenu d'attention au parler populaire. On pourra constater, à la lecture des textes produits collectivement, que nous n'avons pas tenté d'émasculer les expressions populaires. Bien au contraire, nous avions souci de conserver et d'encourager la créativité de l'expression spontanée des participants. Cette attitude est à poursuivre. De nombreux problèmes pratiques se posent qu'il faut résoudre. Ainsi, en milieux populaires, les personnes n'utilisent pratiquement pas le futur au niveau de la conjugaison des verbes. En conséquence ne faudrait-il pas éliminer ce temps du programme de conjugaison ?

Autre exemple: nous avons aussi constaté qu'en milieux populaires, il y a souvent déformation des mots. Cela produit un double décalage: entre la langue usuelle et la langue "correcte" d'une part, puis entre la langue parlée (même "correcte") et la langue écrite. Quelle que soit la position adoptée au plan théorique, il n'en demeure pas moins qu'une telle situation handicape sérieusement les capacités d'apprentissage de la langue écrite des milieux populaires. A ce sujet, en partant de la

constatation qu'en milieux populaires, on est susceptible d'utiliser beaucoup plus la lecture que l'écriture (qui ne constitue pas une pratique quotidienne), nous avons décidé d'accorder une attention prioritaire à l'apprentissage de la lecture.

Enfin, compte tenu de la complexité démesurée de l'orthographe au niveau de la langue française, il faut s'interroger sérieusement sur la possibilité pour les analphabètes (y compris les "fonctionnels") de parvenir à maîtriser la langue écrite.

Voilà autant de questions et d'observations que nous avons formulées sur la question de la langue. Les pistes pour une réflexion ultérieure s'avèrent considérables....

. Alphabétisation et éducation populaire

De par les objectifs que nous nous sommes fixés pour l'alphabétisation, il est évident que cette action doit s'inscrire dans un processus d'éducation populaire. En effet, si l'alphabétisation doit contribuer à la promotion culturelle et collective de la population à laquelle elle s'adresse, cela implique que cette action éducative partage les mêmes objectifs fondamentaux que l'éducation populaire. Pour le Carrefour, l'alphabétisation c'est une dimension spécifique, une composante de l'éducation populaire. C'est dans cette perspective que nous avons orienté notre réflexion sur cet aspect de l'alphabétisation au cours de l'année.

Si l'alphabétisation constitue une composante de l'éducation populaire, elle doit en partager - de façon spécifique - les caractéristiques principales:

- L'éducation populaire est censée favoriser la participation réelle des populations auxquelles elle s'adresse. Sans tomber dans l'idéalisme, il importe de viser à ce que les participants(es) contrôlent le plus possible leur formation. Au niveau de l'alphabétisation, cela a signifié pour nous de faire en sorte que les participants(es) puissent intervenir réellement sur l'ensemble des dimensions de notre activité: participation à la définition des objectifs, choix des thèmes de travail, périodes de critique et d'évaluation sur la progression du groupe, auto-évaluation du cheminement personnel de chacun(e), etc. La façon dont s'est réalisée la participation des trois groupes à la soirée Encan constitue pour nous un exemple concret de la perspective de travail que nous voulons développer pour l'alphabétisation.

- L'une des conditions essentielles de l'éducation populaire, c'est de favoriser le développement de la prise de conscience. Ici encore, nous avons tenté d'axer notre pratique spécifique d'alphabétisation sur cette dimension. Cela a concrètement impliqué que les contenus d'apprentissage devaient être "signifiants": ouverts sur les réalités des participants(es). Cela a signifié également que les ateliers étaient disposés à recevoir des informations diverses, à commencer par le bulletin d'information du Carrefour: Informons-nous.

  Toutefois, favoriser la prise de conscience n'équivaut pas à imposer une prise de conscience particulière.

C'est en ce sens que nous avons décidé d'utiliser avec circonspection le terme "conscientiser" (ou la "conscientisation"). Nous travaillons avec un groupe de personnes dont un certain nombre ignorent que le Québec se trouve dans le Canada. Notre objectif, c'est d'enclencher chez et avec ces participants(es) un processus de prise de conscience, d'autoquestionnement personnel. Nous estimons être dans la voie de l'atteinte de notre objectif lorsque ces personnes regardent la réalité sous un angle nouveau, lorsqu'elles remettent en question une perception "spontanée" de la réalité qui leur était habituelle. En ce sens, l'ensemble des thèmes choisis aura donné l'occasion de s'exercer à une vision renouvelée des choses (perception de son propre milieu de vie, des assistés sociaux, des femmes, etc.).

On le voit, les ateliers d'alpha, non plus que n'importe quelle activité d'éducation populaire, ne doivent se transformer en catéchuménats dirigés par le prosélytisme des animateurs/prédicateurs...

- L'éducation populaire doit développer <u>l'autonomie</u> des participants(es). Cette caractéristique-objectif est particulièrement pertinente pour l'alphabétisation. De par leur analphabétisme, les analphabètes ont été en quelque sorte condamnés à la dépendance. Dans notre pratique d'alphabétisation, nous avons voulu au contraire développer l'autonomie. Nous avons déjà fait état de notre attitude face à la participation, à la prise de conscience. L'autonomie s'acquiert également au niveau de la lecture et de l'écriture ! Nous encourageons les participants(es) à lire par eux(elles)-mêmes;

nous avons consacré beaucoup d'énergie à les initier à l'usage du dictionnaire afin qu'il deviennent plus autonomes. Chez plusieurs, nous avions constaté une démission anticipée devant tout écrit, devant tout mot ignoré (entendu ou lu). L'alphabétisation peut contribuer à modifier cette attitude.

Cette réflexion sur la signification des liens entre l'alphabétisation et l'éducation populaire aura contribué à dégager certaines spécificités pour notre conception et notre pratique de l'alphabétisation populaire. En décembre dernier, nous formulions des distinctions entre les perspectives de l'apprentissage en alphabétisation populaire et celles de l'alphabétisation à la "petite école":

"alphabétiser": c'est pas rivaliser;
c'est pas favoriser les meilleurs;
c'est pas sélectionner;
c'est pas faire croire que lire et écrire va les "distinguer";
c'est pas couvrir à tout prix un programme.

Quant à la contrepartie positive, nous en avons présenté plus haut certains éléments.

La culture

A ce niveau, notre réflexion a été plus embryonnaire que pour les aspects précédents - même si une partie de la réflexion amorcée sur la langue s'insère dans le champ culturel. Nous nous contenterons donc d'évoquer brièvement certains aspects que nous avons interrogés au cours de l'année.

- Y a-t-il une sous-culture analphabète ? Bien souvent nous nous demandions si telle perception de la réalité par un(e) ou plusieurs participants(es) était spécifique aux analphabètes ou propre aux milieux populaires ou même généralement partagée dans la société québécoise. Autre aspect: en quoi l'analphabétisme conditionne la perception que l'on a de la réalité. Par exemple: quelles sont les relations entre le contenu des mass media (télévision, radio) et la compréhension effective qu'en ont les personnes analphabètes ?

  Nous avons été en mesure de constater certains faits qui manifestent l'existence de certains traits culturels communs aux analphabètes. Par exemple, telle participante a un fils de quinze ans qui est inscrit dans une classe "spéciale" et qui est également analphabète. Dans un atelier, chez deux participants dans la vingtaine, on ne retrouverait que des analphabètes dans leurs relations tant au niveau de la famille que des amis.

- D'une façon plus large, nous nous sommes intéressées à la culture populaire du milieu. Nous nous sommes par exemple demandé quels étaient les mécanismes d'apprentissage du milieu. Quelle forme particulière revêt l'aliénation culturelle dans un quartier comme Pointe St-Charles ?

- Nous avons évoqué plus haut la question de la langue, du parler populaire du milieu. Nous avons voulu être attentives à l'expression spontanée du milieu, aux modes de perception du réel qui s'en dégagent. Dans un atelier, nous avons, avec l'accord des participants(es), enregistré un certain nombre de discussions. Il sera éventuellement possible d'établir un corpus susceptible de nous aider dans notre travail.

Les dimensions culturelles de l'analphabétisme devraient de plus en plus nous concerner. Cela est susceptible de modifier notre perception de la réalité des analphabètes et de leur milieu et, par conséquent, cela ouvre des pistes intéressantes pour la réflexion et des modifications éventuelles de notre intervention.

Cette réflexion se poursuivra donc l'an prochain.

## 4.2 L'encadrement spécifique des trois ateliers de formation

### . Présentation

Comme il y avait cette année, trois animatrices pour les ateliers d'alpha, nous nous sommes donné des mécanismes précis d'encadrement des ateliers. Nous avions convenu de rencontres hebdomadaires d'une durée de trois heures. A cela se sont ajoutées des périodes intensives de quelques jours consécutifs de travail: en début de session, à l'entre-session, en décembre/janvier et à la fin de l'année en mai/juin.

En lui-même le travail d'encadrement comportait deux dimensions. Il y avait une part d'"auto-encadrement" de l'équipe des animatrices: ces rencontres ont constitué pour nous de véritables sessions de formation où nous tirions profit de nos expériences et réflexions mutuelles. La deuxième dimension, la plus importante, c'est l'encadrement des ateliers proprement dit. C'est principalement en "concertation" que nous avons traité des questions générales comme des problèmes particuliers du projet d'alphabétisation.

. Elaboration du programme intégré d'alphabétisation

Un des objectifs de notre travail, cette année, c'était de mettre au point un programme intégré d'alphabétisation. Par la division de ce programme en trois niveaux ou degrés (auxquels correspondaient les trois ateliers), nous amorcions donc concrètement la construction de ce programme. Aussi devions-nous réaliser certaines tâches spécifiques.

- Détermination générale du programme

Il s'agissait de préciser d'une façon générale quels seraient les objectifs, le contenu et les différentes étapes de ce programme. Ceci, à la fois au niveau des objectifs d'apprentissage en lecture et en écriture comme au niveau des objectifs de réflexion/expression. Plusieurs problèmes concrets se posaient. A titre d'exemple, il y avait le fait que les participants(es) s'inscrivent aux ateliers d'alpha pour une période réelle de deux à quatre sessions. Concrètement donc, les analphabètes participeront en moyenne aux ateliers pendant une année ou deux. A partir de ce constat, nous avons estimé qu'il fallait axer le programme sur les apprentissages essentiels. Ainsi au niveau de la lecture et de l'écriture, il nous est apparu qu'il y avait lieu d'accorder une attention prépondérante à la lecture.

- Etablissement d'une programmation spécifique

Cette programmation générale devait être traduite dans une programmation spécifique. Nous avons donc

élaboré trois programmes complémentaires correspondant à chacun des trois ateliers/degrés. C'est ainsi que nous avons divisé la progression syllabique, selon les niveaux: des phonèmes simples pour parvenir aux phonèmes complexes. De même, au niveau de la lecture, les objectifs et la programmation étaient particularisés en accord avec les capacités de chaque atelier: mots et phrases simples, pour le premier degré; phrases simples et courts textes, pour le second degré; phrases complexes et textes plus élaborés, pour le troisième degré. Au niveau de la grammaire, nous avons également établi une progression: des noms aux verbes et aux groupes fonctionnels, etc.

- Vérifications épisodiques

De façon régulière (à chaque semaine au début), nous avons vérifié l'état de réalisation du programme. Il s'agissait de constater si la programmation concrète s'avérait pertinente et réaliste, si les objectifs fixés se réalisaient au travers des différentes activités, etc. Ces périodes de vérification conduisaient, bien sûr, à certains réajustements au niveau des objectifs et, surtout, au niveau de la programmation.

. Préparation d'activités communes

Dans le programme d'alpha du Carrefour, l'acquisition des connaissances en matière de lecture et d'écriture, d'expression, etc. se réalise en étroite liaison avec un contenu "signifiant" pour les participants(es). Si la partie des apprentissages est fixe et peut donc être déterminée à l'avance, le "contenu signifiant", les sujets abordés sont

susceptibles de varier considérablement selon les intérêts des participants(es), la conjoncture du moment, etc. Ces contenus ou sujets sur lesquels se greffaient les apprentissages, c'est ce que nous appelons les thèmes.

A la première session, nous avions fixé un thème général, le travail, qui a été abordé dans chaque atelier. Pour la seconde session, nous avions décidé de revenir aux modalités de l'année précédente où les analphabètes participaient aux choix des thèmes. Dans un premier temps, nous avons préparé une liste de suggestions qui ont été soumises aux trois ateliers. Deux groupes (les complets et les semi-analphabètes) avaient retenu la question de l'analphabétisme et des assistés sociaux alors que le groupe d'analphabètes fonctionnels s'était déclaré intéressé à traiter des conditions de vie dans le quartier. Nous avons convenu de retenir ce dernier thème en y incluant comme dimension particulière la réalité des analphabètes et celle des assistés sociaux.

Ce choix étant fait, nous devions, comme équipe d'animation, élaborer un mode de travail de ce thème pour les ateliers: réflexions personnelles et collectives sur la signification que ce thème avait pour nous trois, recherches et choix de documents pertinents (audio-visuels, statistiques, etc.), pour ensuite déterminer de quelle façon nous introduirions concrètement les différents aspects du thème dans les ateliers (activités communes aux trois ateliers, guide de discussion, etc.) et comment les apprentissages linguistiques s'y grefferaient.

On retrouvera dans un autre document une présentation du matériel produit sur ce thème des conditions de vie dans le quartier.

Il y eut d'autres activités communes planifiées en équipe de concertation. Nous en avons déjà mentionné certaines. Il serait trop long de les énumérer toutes (fêtes, participation aux assemblées générales, journée internationale des femmes, etc.).

. Solution des problèmes particuliers

Le travail de concertation est également devenu une des instances où chaque animatrice pouvait faire part des problèmes particuliers rencontrés au sein de son atelier. La nature de ces problèmes était nécessairement très diverse: un problème d'abandon, difficulté particulière d'apprentissage chez un(e) participant(e), méthodologie à adopter sur un aspect de la programmation, etc. D'une façon régulière, nous tentions donc de trouver en équipe des éléments de solution.

## 4.3 Expérimentation avec les analphabètes complets

De façon très schématique, on peut établir qu'il existe deux méthodologies de l'apprentissage de la langue: la méthode globale (où l'on identifie d'abord globalement les mots pour ensuite procéder à leur décomposition) et la méthode syllabique (où l'apprentissage se réalise d'abord à partir des syllabes pour parvenir progressivement aux mots). En 1972-1973, le Carrefour avait expérimenté - avec un certain succès - une méthode globale pour l'apprentissage avec un groupe d'analphabètes complets. Notre hypothèse fondamentale était alors qu'il serait beaucoup plus valorisant et motivant pour les adultes analphabètes de connaître/reconnaître immédiatement des mots plutôt que de procéder inversement.

Cette année, nous avions décidé de reprendre cette expérimentation de façon beaucoup plus systématique. On retrouvera dans une autre publication un compte rendu détaillé du travail réalisé et du premier bilan qui en est fait.

Pour l'an prochain, nous souhaitons poursuivre l'expérience au niveau du deuxième degré.

## 4.4 Les outils pédagogiques

Du fait des objectifs précis que nous nous sommes donnés et de la programmation particulière que nous élaborons, il était exclu d'utiliser des manuels existants comme instrument de base pour l'apprentissage - ce qui n'impliquait aucunement que nous n'y avions pas recours. Nous avions donc planifié de (trouver et) produire les outils méthodologiques nécessaires pour assurer la réalisation du projet. Déjà le lecteur aura pu prendre connaissance d'un certain nombre de documents produits. Nous allons rapidement présenter l'état du travail à ce sujet.

### . Textes, exercices, etc.

En accord avec les besoins de chaque groupe, selon les thèmes retenus, il nous a donc fallu produire du matériel diversifié pour le travail en atelier. Ce travail était réalisé tantôt par les participants(es) eux(elles)-mêmes, tantôt par les animatrices - et toujours dactylographié par la secrétaire du Carrefour qui consacrait au moins deux jours de travail par semaine aux ateliers d'alphabétisation. Dans la section sur la formation, nous avons présenté pour chaque atelier le type d'outils méthodologiques qui était produit. Dans la réalisation de ce travail, il y

avait interpénétration entre les compositions (individuelles ou collectives) et le contenu des exercices. Au niveau de l'équipe d'animation, nous rassemblions, par exemple, les "mots évocateurs" liés à un thème donné et cela nous servait dans la production des exercices et des textes. Au niveau des exercices, nous adoptions souvent une méthodologie commune (reconstructions de phrases, associations de mots, etc.).

Production de cahiers

Nous avions prévu produire des cahiers (gradués) d'exercices à partir des textes issus des différents ateliers. Cela n'a toutefois pas été possible, exception faite du cahier sur les Conditions de vie que nous allons bientôt publier. Nous n'avons pas eu le temps nécessaire pour mener à terme ce projet; par ailleurs la production au niveau de chaque atelier n'était peut-être pas assez considérable pour justifier la production d'une série de cahiers.

L'an prochain, nous reprendrons ce projet en y intégrant les textes qui ont été produits cette année.

Projet vidéo

La production d'un vidéo sur notre expérience d'alphabétisation avait été planifiée. Nous avions formulé un projet concret où les ateliers d'alphabétisation auraient été situés dans le contexte plus global du Carrefour et du quartier et où auraient été présentés la démarche de travail au sein des ateliers et un projet collectif commun aux trois ateliers, la "Soirée Encan, fonds de solidarité". Ce vidéo devait être accompagné d'un document écrit sur notre travail d'alphabétisation.

Suite à de longues discussions, les participants(es) des ateliers avaient accepté de prendre part à cette production. Nous avons obtenu la collaboration financière et technique de la Direction générale de l'éducation des adultes (EAD- Equipe d'aide au développement) et le producteur (CSR Ste-Agathe) a été rencontré. Malheureusement, il a été impossible de procéder au tournage à cause des échéances trop rapprochées.

Le projet est reporté à l'automne où il sera partiellement modifié en fonction de la situation du moment.

4.5 Liens/échanges avec d'autres groupes et organismes

L'ouverture sociale que nous estimons nécessaire à la pratique de l'alphabétisation nous a naturellement conduites à établir et à maintenir des liens avec plusieurs organisations. A ce niveau, nous avons donc poursuivi et développé les échanges qui s'étaient amorcés au cours des années précédentes. Nous considérons ces échanges comme étant plus que des "relations extérieures": ils nous auront permis de connaître d'autres pratiques, d'y confronter nos conceptions et notre travail et, éventuellement, de les modifier. A l'occasion, nous avons également pu faire profiter d'autres organisations de notre expérience. Règle générale, nous avons toujours accepté les demandes et sollicitations extérieures.

Nos collaborations se sont situées à plusieurs niveaux: au niveau des institutions (Equipe d'aide au développement de la DGEA, animatrice à l'alphabétisation à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), diverses commissions scolaires, etc.), mais aussi avec nos partenaires "naturels":

groupes populaires du quartier, groupes populaires d'alphabétisation, etc. Au cours de l'année, nous avons rencontré, au Carrefour, une vingtaine d'organisations diverses.

Toujours au niveau des liens extérieurs, deux événements doivent être soulignés.

. Le Séminaire ALPHA 80

L'équipe d'animatrices a participé au Séminaire ALPHA 80 sur l'alphabétisation populaire. Ce séminaire, organisé par la DGEA, nous aura permis de renouer contact avec les groupes populaires en alphabétisation. L'expérience du Carrefour a fait l'objet de l'un des ateliers. En dépit d'ambiguïtés certaines, le bilan du séminaire s'est avéré extrêmement positif et il s'agit là de l'une des initiatives les plus intéressantes de la DGEA au niveau de l'alphabétisation.

. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation

Amorcés en 1979-1980, les contacts entre les groupes populaires en alphabétisation se sont intensifiés au cours de la présente année. En janvier 1981 était fondé le Regroupement. Une des animatrices du Carrefour participe au Comité de coordination (COCOA). En l'espace de quelques mois, le Regroupement, qui s'est joint au Comité des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), a revendiqué à plusieurs reprises un financement adéquat pour l'alphabétisation populaire. Un bulletin de liaison est publié et une rencontre de formation aura lieu sous peu. Le Regroupement se manifeste également auprès de la Commission d'étude sur la formation des adultes.

Dans le contexte actuel des coupures, il est évident que l'action du Regroupement est d'autant plus nécessaire: la prochaine année s'annonce difficile au plan financier.

Notons enfin qu'en raison du montant limité obtenu pour l'ensemble des activités d'alphabétisation, la plupart des activités de liaison avec l'extérieur ont été réalisées bénévolement par l'équipe d'animation.

## 5. PERSPECTIVES

Il n'y a pas lieu de reprendre ici le bilan qui a été esquissé pour chaque aspect de nos activités. A ces éléments d'évaluation s'ajoutent les deux bilans détaillés que nous avons produits à l'intention de l'équipe et du Conseil d'administration (CA) du Carrefour, en décembre 1980 et en mai dernier. D'une façon générale, les perspectives de notre travail ne seront pas sensiblement différentes de celles de cette année. Aussi nous ne les reformulerons pas à nouveau. Nous allons tout simplement dégager certains aspects spécifiques pour lesquels nous avons convenu d'accorder une attention particulière.

### . Recrutement

Nous voulons intensifier le recrutement. Nous utiliserons les réseaux informels qui s'avèrent toujours efficaces (bouche-à-oreille). Nous poursuivrons également les demandes de collaboration auprès de personnes qui sont en contact avec des analphabètes: travailleurs communautaires, curés, etc.

Nous allons tenter une percée dans les écoles: distribution de dépliants à l'intention des parents via les enfants, action auprès des comités de parents. Déjà cette année, nous sommes entrées en contact avec les directions d'écoles.

en plus d'un dépliant, il y aura également des articles dans le journal local, dans les feuillets paroissiaux, etc.

. Ateliers

- Il y aura cette année un groupe d'analphabètes fonctionnels ou semi-fonctionnels, le jour. Ceci principalement afin de rejoindre les femmes "chefs de familles": elles éprouvent souvent des problèmes de gardiennes le soir; plusieurs ont peur de sortir lorsqu'il fait noir et un certain nombre d'entre elles travaillent le soir. Par ce groupe du jour, il sera intéressant d'établir la comparaison avec ceux du soir afin de vérifier dans quelle mesure la fatigue constitue une variable importante au niveau des apprentissages.

- La prise en charge des ateliers par les participants(es) eux(elles)-mêmes nous semble un objectif fondamental à poursuivre: aussi nous réinsistons sur la nécessité de faire des évaluations critiques au 2/3 semaines. En septembre, nous reprendrons cette question: peut-être reviendrons-nous à la formule du "petit comité" (cf. Bilan de 1979-1980).

. Concertation, encadrement, etc.

Voici les principaux aspects sur lesquels nous avons convenu d'axer cette partie de notre travail:

- réfléchir davantage sur les problèmes d'apprentissage de certains éléments linguistiques, sur la progression (ordre) des éléments à acquérir;
- s'arrêter de façon systématique sur les questions de la langue parlée, de son niveau et de son rapport avec la langue écrite et ses règles;

- travailler davantage à élaborer les thèmes pour solidifier et élargir notre propre conscience et nos connaissances.

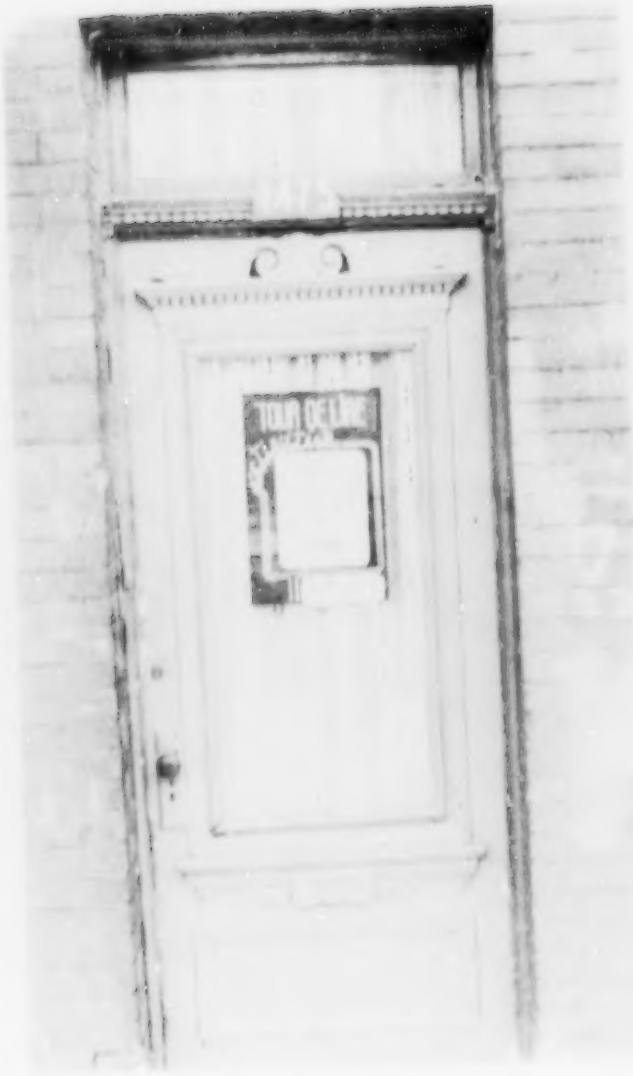
Cependant, aucun des deux pôles (apprentissage de la langue et réflexion sociale) ne doit être privilégié au détriment de l'autre.

. Systématiser le programme: progression syllabique, grammaire, syntaxe, activités de réflexion/expression.

. Au niveau de l'expérimentation de la méthode globale: poursuivre, pour une deuxième année l'expérimentation, entre autres avec le groupe d'analphabètes semi-fonctionnels; dégager en fin d'année les conclusions définitives de cette expérimentation.

. Au niveau des outils méthodologiques: production éventuelle de différents "cahiers".

. Projets vidéo: le réaliser à l'automne, avec la collaboration assurée de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).


TOOL OF LIVE

# LES QUATRE SAISONS DU TOUR DE LIRE

Prélude du printemps
Attente estivale
Données d'automne
Pratiques hivernales

Le Collectif du Tour de lire,
Hochelaga Maisonneuve, Montréal

PRÉLUDE DU PRINTEMPS

Flashback anecdotique

Le tout a commencé lorsque, pris dans un élan de propreté, je me mis en frais de nettoyer l'intérieur du "Magicoupe" vert que j'avais comme moyen de transport.

Le nettoyage se faisait à rière allure lorsque je vis une brochure jaune qui, dormant sacoule d'huile sous la banquette avant, se lisait comme suit:

*"Si vous pouvez lire ceci, vous pouvez enseigner à lire et à écrire à quelqu'un d'autre..."*

*"Ah bien !" enthousiasmais-je.*

Dès lors, ce fut rencontre après rencontre pour aboutir à la présentation d'un avant-projet à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).

L'AVANT-PROJET

L'avant-projet était notre première manifestation écrite au niveau de la problématique de l'alphabétisation.

Cinq personnes réfléchissaient ensemble sur un même sujet. Comme disait l'autre: "Y a plus de tête de fromage dans deux têtes de cochon que dans une".

Vu la demande tardive, l'avant-projet ne pouvait être subventionné autrement que par des "fonds de tiroir" à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) (et c'est exactement ce que nous avons eu: le fond). Cela nous a permis, néanmoins, d'élaborer une esquisse de projet en attendant le temps de présenter le projet officiel. Nous y avons mis beaucoup de temps et de réflexions (ne pas oublier que nous en étions à nos premiers pas dans le domaine et, à la rigueur, à quatre pattes).

Nous présentons ici l'avant-projet car c'est de là que jaillissent les charnières tels les objectifs, la démarche et le milieu de travail de l'organisme:

*"Objectifs globaux*

- *Susciter l'apprentissage et le contrôle de la lecture et de l'écriture par des méthodes adéquates, particulièrement auprès des analphabètes qui ne fréquentent pas pour diverses raisons une institution d'éducation;*
- *Élaborer des instruments qui permettraient une réflexion critique et autocritique de notre démarche avec les analphabètes afin que ces derniers manifestent leurs besoins de formation et qu'ainsi, éventuellement, ils deviennent eux-mêmes éducateurs;*
- *Innover au niveau de l'approche de matériel didactique et pédagogique afin de rendre compatible la méthode d'apprentissage avec la réalité de la clientèle".*

*Notre démarche comporte deux volets*

*Le premier volet se concentre plus particulièrement sur la recherche de méthodes et d'outils didactiques et pédagogiques tandis que le deuxième volet (action) se penche plutôt sur l'application de méthodes.*

*Le volet consacré à la recherche nous permet d'identifier et d'inventorier les méthodes déjà existantes et d'en faire l'expérimentation afin d'en tirer les acquis et les faiblesses. La recherche sert aussi de pallier au volet action. Elle critique l'apprentissage empirique afin de formuler des méthodes mieux liées au vécu et à la réalité du milieu.*

*La recherche constitue un bagage qui, naturellement, est destiné aux intervenants en un lieu de consultations et d'échanges. Le volet action concerne le travail d'alphabétisation en tant que tel: apprentissage et contrôle de la lecture par des méthodes de terrain.*

*Ce volet-action est l'élément principal de notre projet pour l'expérimentation concrète et critique des résultats du volet-recherche.*

*Objectifs spécifiques*

*Action*

- *Offrir des ressources et des informations aux analphabètes sur leurs possibilités de vie communautaire au sein du quartier;*
- *Elaborer des thèmes qui correspondent à la réalité quotidienne et aux besoins réels exprimés par l'analphabète afin de rendre compatible son apprentissage avec son milieu;*
- *développer des liens de travail et de services avec les différents intervenants communautaires du quartier (individus et/ou organismes) en vue d'une promotion collective.*

Recherche

- Effectuer une recherche sur les méthodes et les outils pédagogiques à promotion individuelle et collective afin de produire une méthode d'apprentissage compatible avec les besoins réels des analphabètes;
- constituer un centre de ressources en alphabétisation qui serait un lieu de consultation et d'échanges destiné aux intervenants en la matière ou à toute personne intéressée.

Lieu de travail

Quadrilatère formé au nord par la rue Sherbrooke, au sud par le fleuve St-Laurent, à l'est par la rue Viau et à l'ouest par la rue Moreau, le quartier Hochelaga-Maisonneuve (situé dans l'est de Montréal) présente, d'après plusieurs statistiques et enquêtes, une population nettement défavorisée et par conséquent un pourcentage élevé d'analphabètes.

Les trois quarts des quelque quatre-vingt-dix mille (90 000) personnes, majoritairement francophones, se retrouvent dans le Sud-ouest du quartier Hochelaga-Maisonneuve. De fait, le Sud-ouest offre peu d'espaces verts, d'encombre de logements en mauvais état et la population est très sous-scolarisée. D'après les statistiques de 1971, près de 72% des adultes n'ont jamais dépassé le niveau élémentaire.

La population est surtout formée d'ouvriers, de manoeuvres et de nombreux assistés sociaux et chômeurs.

Plusieurs organismes populaires favorisent l'effervescence d'une vie de quartier, de participation à la vie communautaire.

Etant donné le grand nombre d'analphabètes dans le quartier et la faible participation aux cours donnés en milieu institutionnel d'éducation, un milieu ouvert semble propice à susciter cet apprentissage de base.

Nous considérons important de privilégier les moins de 35 ans. Ils forment la plus grande partie de la population de quartier et sont les plus susceptibles de reproduire l'analphabétisme. Nous allons aussi privilégier une clientèle dite "fonctionnelle".

L'avant-projet, en fin de compte, aurait rendus possibles la mise sur pied de l'organisme et le commencement des activités d'alphabétisation avant septembre. On nous refusa la somme demandée en nous recommandant de présenter le projet dans le cadre des subventions régulières. Date limite: 6 juin 1980.

La force des choses nous enseigna qu'il fallait et s'incorporer et s'accréditer afin de recevoir l'aide financière. Ce que nous fîmes dans les plus brefs délais. Nous nous rendîmes quand même compte qu'une chaîne harassante de paperasserie nous attendait toujours pour tous genres de subventions (principe bureaucratique).

Le projet "officiel" reprend quelque peu les mêmes avenues, mais avec beaucoup plus de précisions sur les activités de formation: ateliers d'alphabétisation, cours de culture générale, sessions de formation d'intervenants en alpha et de bénévoles, constitution d'un centre de ressources en alpha (en vue de la consultation et de l'échange sur la base de nos recherches sur les méthodes, leurs applications, le matériel didactique, ainsi que des informations sur les ressources du milieu). Nous ne mentionnerons ici que les objectifs spécifiques:

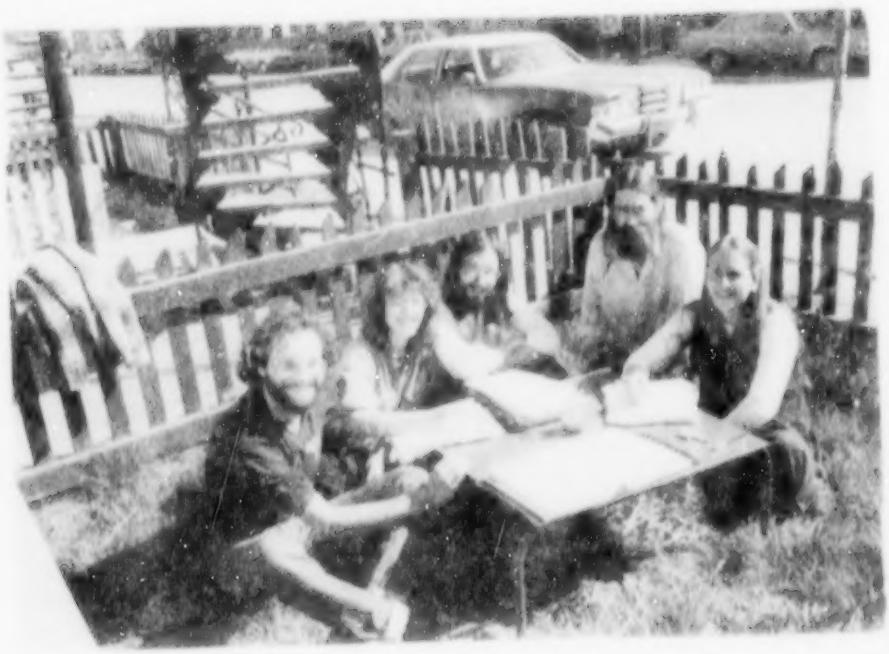
- *"Baisser le taux d'analphabétisme dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve;*
- *développer l'acquisition de connaissances chez la "clientèle" défavorisée en offrant des sessions de cours de culture générale (histoire, géographie, etc.);*
- *développer un réseau d'intervenants en matière d'alphabétisation en mettant sur pied des sessions d'information pour les formateurs bénévoles issus des organismes communautaires et pour la "clientèle" du projet;*
- *constituer un centre de ressources: lieu de consultation et d'échanges;*
- *favoriser la participation des analphabètes à la vie communautaire au sein du quartier en leur offrant des ressources et des informations".*

Dans le cadre d'une éducation populaire et d'une promotion collective, nous considérons essentiel de susciter l'analphabète à prendre en main son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une méthode inductive doit, à notre avis, être favorisée: choisir des thèmes, des situations qui lui sont familières, partir de son vécu, de la réalité de sa vie avec ses problèmes et ses solutions, partir de la vie de quartier.

Aussi, faire connaître les organismes oeuvrant dans le quartier en même temps que l'on identifie les problèmes lors de l'apprentissage; partir d'une microsociété qu'est la vie du quartier afin d'établir directement des liens avec la société.

Une méthode inductive permet une relation d'égalité entre l'animateur et le participant. Puisqu'il part de la connaissance concrète de celui-ci, le dialogue est possible. Il faut rendre l'expérience, la vie quotidienne de chacun compatible avec le contenu de son apprentissage. Ainsi, la démarche pédagogique va dans le sens d'un objectif de conscientisation de la personne: situer socio-économiquement son appartenance à la vie communautaire et ainsi, favoriser l'implication.

Il va sans dire que des lettres d'appui d'autres groupes populaires, de députés et d'institutions gouvernementales suivirent en présentant notre projet comme indispensable à la communauté d'Hochelaga-Maisonneuve.



L'ATTENTE ESTIVALE

Le projet est accepté. Le temps de [illegible] se fait [illegible]. On a travaillé fort à monter le projet et à le rendre à terme à [illegible].

Cela fait, nous savions bien que nous passerions à travers une période d'attente, [illegible]; [illegible] fait en vitesse, le mieux ce sera.

Attente juin

- On a vu le film "J'ai pas mes lunettes" une première fois (remarquez la nuance).
- Pour ma part, ça fait la xième fois que je le vois.

Attente juillet

- Chacun des membres de l'équipe travaille à des emplois d'été divers.
- Chacun fait de la lecture sur la problématique: du Hautecoeur et/ou d'autres auteurs.

Impatience d'août

Chacun continue à lire sur la problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation et aussi sur l'éducation populaire.

Bûrement, c'est septembre

- Attente nerveuse et début des réunions de coordonnation régulières.
- Tiens ! c'est la rentrée pour tout le monde sauf pour notre subvention !
- Il ne reste qu'à regarder patiemment se coucher les soleils fatigués des fins d'été.
- Début des débats sur la recherche.

Octobre, mieux vaut tard que jamais !

Vu le retard (de la subvention), nos activités de formation en prendront un coup. Cependant, nos activités de recherche sont déjà amorcées depuis au moins un mois. La recherche est essentielle et se poursuivra tout au long du projet.

Les données d'automne

L'automne, contrairement ici au calendrier traditionnel, se déroula, approximativement, de septembre jusqu'au mois de janvier. Ce qu'on pourrait appeler un automne long !

Une partie de cet automne long fut réservée presque exclusivement à la recherche et à l'analyse d'autres projets d'alphabétisation, du Québec et d'ailleurs. Nous cherchions une méthode propre et adaptée à la réalité des participants. (Si vous faites ou avez fait de l'alphabétisation et avez publié un bilan de vos expériences, vous avez sûrement été "analysé" par un d'entre nous).

Ces recherches-analyses se présentaient sous forme de comptes rendus de lectures et étaient sujets à des débats en ateliers.

La grille d'analyse pour chacune des méthodes était la suivante:

- buts et objectifs des auteurs;
- la "clientèle" à qui elle s'adresse et son contexte;
- méthode globale ou syllabique;
- l'orientation du contenu (vocabulaire, phrase, texte);
- le processus de décodification: les niveaux de progression;

- la nature des exercices;
- les tableaux intéressants au niveau des notions (ex. grammaire);
- les outils méthodologiques;
- la pédagogie;
- la participation à l'évaluation;
- le niveau du langage;
- le type d'animation: moniteur/éducateur, etc.;
- l'évaluation critique de l'analyse.

Nous avons adopté, pour l'instant (c'est-à-dire adapté à nos besoins) des méthodes de base: J'ai du plaisir à lire, De l'écoute à la lecture jusqu'à l'écriture pour la progression syllabique et les difficultés grapho-phonétiques. Pour la pédagogie et le déroulement d'un atelier, les méthodes de base adoptées furent celles du Carrefour Pointe St-Charles et du Collectif d'alpha (Maspéro, Paris).

A partir de ce moment, différents dossiers nécessaires au bon fonctionnement d'un organisme populaire furent constitués. Chacun des membres du groupe est responsable d'un ou plusieurs dossiers. Ce qui ne veut pas dire qu'il ou elle s'occupe de ses dossiers exclusivement, mais plutôt qu'il ou elle voit à la bonne marche de ces derniers.

Les dossiers sont: recherche, contact avec les autres groupes populaires et intervenants en alphabétisation, sensibilisation/dépistage (qui comprend deux volets: le contact avec les organismes du quartier et le contact "terrain"), gestion, subventions, recueils thématiques.

Nous verrons beaucoup plus en détails le contenu des différents dossiers dans la partie "Les pratiques hivernales".

Coïncidant avec notre recherche sur la problématique d'alphabétisation et d'éducation populaire, le Séminaire Alpha 80 à Val Morin arrivait à un moment propice pour vérifier ou confirmer nos analyses. Nous remercions tous ceux et celles qui y étaient.

La quête du logement

Au retour du Séminaire ALPHA 80, nous pouvions alors nous occuper du logement. Le groupe avait décidé depuis un bon bout de temps qu'il fallait fonctionner dans un logement (milieu de vie) plutôt que dans un local d'un centre quelconque (CLSC, CECM, etc.).

Ce principe de fonctionner dans un logement nous semblait important parce qu'un logement offrait plus d'intimité et de "se sentir chez soi" qu'une immense salle éclairée au néon.

Les participants(es) que nous rencontrons ne sont pas initié(es) à une participation communautaire active. De surcroît à part, ils/elles se voient mal entrer dans un bloc de briques bien identifié à la vue des gens. Le logement, lui, (ressemblant à tous les autres) offre cette complicité qui facilite l'intégration.

Les annonces classées n'offrant aucun résultat (les grands logements étaient rares ou sous contrôle d'agences), nous avons entrepris une quête naturelle dans le quartier.

Plusieurs logements furent "spottés" dont le 6 457 Beaubien Est, où nous sommes maintenant installés.

Ce 6½ (rez-de-chaussée) va au-delà de nos espérances aussi bien par son emplacement naturel dans le quartier que par le nombre d'appartements spacieux.

# LE TOUR dE LiRE

PRATIQUES RIVERAINES

- Dossier recherche
- Dossier information/"publicité"
- Dossier dépistage
- Dossier atelier

- Dossier recherche

. Les trois grandes étapes de la recherche sont:
  . la recherche sur les méthodes d'alpha;
  . la recherche sur la pédagogie;
  . la recherche sur les outils didactiques/pédagogiques.

Ses objectifs:

a) offrir aux ateliers un support au niveau du processus de l'apprentissage, au niveau de la pédagogie et aussi du matériel pédagogique et didactique;

b) développer le centre de documentation;

c) élaborer des instruments de réflexion critique/autocritique sur notre démarche;

d) préparer un dossier d'information sur l'analphabétisme en général et tel qu'il se vit dans Hochelaga-Maisonneuve (pour diffusion lors d'émissions de la radio communautaire du quartier: CIBI-MF).

Au niveau du processus de l'apprentissage, on prépare une grille de progression syllabique-son-graphies, une grille de progression grammaticale, des listes de mots comportant des difficultés particulières.

En collaboration avec le "dossier thème", on établit et classe une liste de mots par thème. On simplifie et rend pédagogique le contenu des thèmes. Il va sans dire que ceux-ci sont identifiés avec la réalité des participants.

Les thèmes comme le travail, l'alcoolisme, les assistés sociaux, la consommation, les coopératives, la justice, le logement, la question femmes, l'économie familiale, l'éducation des adultes, l'histoire du quartier touchent de près la réalité des participants. La recherche de thèmes reste une constante dans le projet.

Au niveau de la pédagogie, les bilans d'expériences en alphabétisation offrent une banque de renseignements indispensables. Nous voulons en venir à cerner une pédagogie, à adopter une approche qui rendra l'apprentissage plus actif et intéressant.

Nous espérons favoriser les critiques et l'expression des participants face à leurs propres besoins de formation et d'information.

Le Centre de documentation essaie de se procurer les livres et documents pertinents sur la problématique de l'analphabétisme, de l'alphabétisation et de l'éducation populaire. Cette documentation vient vivifier notre Centre pour qu'il puisse être efficace comme instrument concret de recherche.

Vu le besoin d'envergure d'une méthode didactique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture correspondant à la réalité des participants, nous voudrions diriger notre recherche vers la création de ces nouveaux outils.

L'accessibilité au Centre de documentation permettra aux intervenants de se parfaire dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation populaire. Les participants pourront aussi, avec le support d'un animateur, consulter les dossiers thématiques afin de voir/suggérer ce qui serait intéressant à introduire dans les ateliers.

- Dossier information/publicité

Encore étudiants, notre cours d'imprimerie inspira une première approche de publicité.

Comme nous devions agir en vitesse (nous étions enfin prêts à commencer les ateliers, l'enfoncement tirait à sa fin) nous avons produit un tract qui détaillait le nom de l'organisme, ses valeurs sociales, l'adresse et le numéro de téléphone. En le photocopiant, on a pu commencer à se faire connaître par le milieu. Après, ce fut le dépliant et ensuite, l'affiche (sérigraphie). Nous avons aussi fait paraître un article dans le journal local et plus tard vint une émission à la radio communautaire du quartier. L'émission à la radio expliquait un peu plus nos activités, leur orientation et la problématique de l'analphabétisme.

Ces tracts, dépliants et affiches furent diffusés dans le quartier, d'après ce qu'on appelle une polarité d'affichage. Les organismes du quartier ont été les premiers informés, mais l'affichage toucha également tout le milieu culturel.

Ce qui nous amène à parler des deux formes de dépistage que nous développons.

- Dossier dépistage

Fonctions et fonctionnement de l'équipe dépistage

Le dépistage est une activité particulièrement importante et décisive dans le processus d'alphabétisation. Il importe donc de bien planifier et préciser notre approche, nos attitudes et le plan de travail liés à cette étape. Pour que notre intervention

soit cohérente et consciente, chaque action reliée au dépistage/recrutement doit être évaluée en conséquence.

Qui fait du dépistage ?

Chaque animateur(trice)/éducateur(trice) a à participer à tous les niveaux du dépistage. Cela permet à chacun de verbaliser, expliquer, préciser son intervention en alpha, de se confronter au milieu de vie, de s'intégrer à la vie communautaire, de se faire connaître et de mieux connaître.

D'autre part, comme le Tour de lire est nouveau dans Rochelagne-Maisonneuve, avant même de mettre sur pied des ateliers collectifs il a fallu nous faire connaître (type de service offert, type d'intervention à réaliser). Cela demande beaucoup d'énergie et de temps, surtout au départ.

Rôles des responsables (2):

- formuler et planifier l'activité dépistage;
- préparer le plan d'intervention et le présenter pour discussion et réaménagement à l'équipe;
- organiser, structurer l'intervention;
- identifier l'approche et les méthodes;
- préparer un échéancier et voir à sa réalisation;
- évaluer les différents aspects du dépistage et voir aux modifications rajustements;
- tenir à jour le dossier afin qu'il soit aisément consultable et qu'ainsi l'Equipe Alpha soit régulièrement tenue au courant du déroulement;
- penser et construire des outils d'intervention et d'évaluation de la démarche.

Répartition de la tâche entre les responsables

En fonction des champs d'intervention puisque l'approche et le contexte diffèrent quelque peu: un responsable du dépistage suivra particulièrement l'ensemble du dossier au niveau des organismes populaires et communautaires; l'autre suivra le dossier au niveau du dépistage en terrain naturel et dans des milieux de travail.

Cela dit, il y a supervision commune des autres parties du dossier.

Liste des ressources:

- Ces listes, ce sont des outils techniques qui doivent nous permettre d'évaluer rapidement le bassin de nos ressources/quartier, de visualiser rapidement la démarche et l'ampleur de l'action entreprise auprès de ces ressources, le type de contact et les résultats.
- Ces listes sont remplies par chaque animateur/éducateur suite à un contact. Les responsables du dossier dépistage tiennent ces listes à jour quand de nouvelles ressources s'ajoutent.
- Une liste de personnes/ressources a été ajoutée. Elle identifie les intervenants du milieu non liés à des organismes qui sont prêts à faire du dépistage, à sensibiliser les bénévoles qui ont déjà entrepris une démarche d'alpha avec des gens et pourraient ainsi nous supporter dans notre intervention.
- Les listes se divisent en deux sections:
  - organismes populaires et communautaires,
  - terrain naturel et lieux de travail.

Nous avons un fichier contenant les contacts des ressources (groupes populaires et autres) du quartier susceptibles d'informer/sensibiliser la population. Aussi, un fichier des contacts individuels dans lequel on retrouve les noms, adresses et numéros de téléphone des participants.

Dépistage auprès des organismes

Objectifs spécifiques:

1. établir le contact avec les différents organismes et intervenants du quartier afin de faire connaître notre champ d'intervention et gagner leur appui;
2. identifier leurs champs d'intervention et leurs activités pour connaître la vie communautaire du quartier et ses capacités de ressources pour le Tour de lire et sa clientèle;
3. sensibiliser au problème de l'analphabétisme et à ses dimensions dans le vécu quotidien, explication des causes réelles, démystification/collectivisation;
4. développer des ententes de collaboration ou de support à l'activité dépistage/recrutement en agissant comme intermédiaire, "interlocuteur valable" auprès de leur clientèle affrontant ces problèmes;
5. avoir les possibilités et capacités de collaborer à des sessions d'information et de culture générale;
6. avant tout, entrer en contact directement avec les membres ou clientèles de ces organismes, participer à des rencontres, assemblées, soirées....

Etapes et méthodes

Etapes:

1. Contact téléphonique avec un permanent pour présenter le projet et solliciter une rencontre d'information; s'informer en même temps des possibilités de rencontres plus larges lors des temps forts.

2. Rencontre avec intervenant(e); explication détaillée de notre travail (à cet effet, une grille de présentation a été produite); recueil d'informations; évaluer les possibilités et modalités de collaboration et de support; fixer une prochaine rencontre ou contact téléphonique; laisser tracts et affiches.

3. Participer à une rencontre collective, une assemblée ou une activité de l'organisme en vue d'expliquer aux membres et bénéficiaires ce qu'on fait et pourquoi on le fait; distribuer tracts et pamphlets; jaser avec les gens autour d'un café; faire du travail de recrutement.

4. Peu de temps après, effectuer une relance par téléphone pour évaluer la qualité et l'impact de l'intervention.

5. Tout dépendant de l'entente prise antérieurement, retourner chez l'organisme pour assurer le suivi et l'échange d'information ou ouvrir la possibilité de faire une session de formation.

6. Essayer de s'arrêter régulièrement chez eux pour jaser avec les gens, maintenir la communication.

7. Dépendant de l'entente, effectuer un bilan des résultats et du travail entrepris.

Méthodes:

- pour la première rencontre s'appuyer sur le plan de présentation;
- pour les rencontres subséquentes, chacun(une) a sa méthode à lui (elle) pour juger du geste pertinent à poser, de l'action à proposer, du jusqu'où on peut aller;
- se servir des tiens et des fiches-contacts pour savoir comment ça se passe dans les organismes avec les autres "inspirateurs".

Système du fichier:

- ne pas oublier de le tenir à jour, c'est un instrument essentiel d'évaluation et de progression;
- même chose pour la liste: elle nous permet de voir où on en est rendu et ce que ça a donné. Le faire à chaque nouveau contact.

Premiers contacts/individus

Objectifs spécifiques

1. Mettre en confiance, communication qualitative, développer le support individuel.
2. Connaître les diverses conditions de vie (supports du milieu familial, conditions socio-économiques, conditions de travail, modèles culturels, échelle des valeurs).
3. Faire connaître notre démarche, notre méthode (amener à participer à un collectif).
4. Identifier les intérêts d'apprentissage (thèmes, besoins, etc.).

5. Identifier les besoins et les motivations à s'inscrire à un apprentissage.

6. Identifier le degré de difficulté en se basant sur des exercices et/ou des premiers apprentissages ou encore une grille d'évaluation.

Modalités et moyens

- Minimum de deux rencontres individuelles de personne à personne. Maximum de quatre rencontres pour atteindre ces objectifs. Après, il pourra y avoir d'autres rencontres individuelles mais centrées sur l'apprentissage et le développement. Si nécessaire, du travail en petit collectif.

- Idéalement, chez la personne au début afin de percevoir plus justement l'univers socioculturel. Mais excessive souplesse à ce niveau. Y aller selon l'envie, l'intérêt et la limite des gens. Leur offrir de les rencontrer au local ou dans un restaurant, une brasserie, où ça leur convient.

- Adopter une attitude ouverte et conciliante, simple et décontractée. Développer le dialogue et l'échange d'idées et d'expériences. Mettre en confiance et créer un lien, sans jamais oublier pourquoi on est là (les objectifs de premiers contacts).

- Progresser en établissant sommairement le contenu de la prochaine rencontre et en justifiant, s'il le faut, la nécessité de cette démarche avant les ateliers.

- Pour soutenir et entretenir l'intérêt, amorcer une récapitulation des acquis d'apprentissage de la personne et débuter des apprentissages simples (son nom, sa rue, lecture du journal, etc.) quand l'occasion se présente et que ça ne semble pas forcé.

Dépistage en terrain naturel et lieux de travail

A) Objectifs généraux

- Sensibiliser les personnes travaillant dans les restaurants, autobus, métro à notre implication au sein du quartier;
- renforcer notre intégration naturelle au sein du quartier: se faire reconnaître autant individuellement qu'en tant qu'organisme.

B) Objectifs spécifiques

- Cibler les lieux de dépistage.
- sensibiliser la population en général au phénomène de l'analphabétisme en parlant avec les gens sur la rue, dans l'autobus, le métro, chez le dépanneur, etc.;
- amener les gens à se sentir responsables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'égard de leurs concitoyens.

Etapes

- Recherche/analyse du quartier (les lieux-cibles, le genre de personnes, comment les aborder);
- contacts avec lieux-cibles pour donner de l'information "alpha" et situer le mécanisme de dépistage (laisser affiches, tracts, etc.);
- l'intégration naturelle se fait dans la mesure où on sort dans le quartier: rencontrer, se faire voir.

Face à notre démarche/dépistage

En plus de passer de l'information-sensibilisation dans les organismes du milieu (CLSC, les différentes associations), il nous semble évident et pratique de rejoindre les gens par l'entremise de lieux-cibles naturels: les dépanneurs, les magasins à rayon, les petits et moyens restaurants, les "pawn shops", enfin tous les commerces petits et grands !

Il est nécessaire de bien défendre son point de vue face aux commerçants. On doit prendre le temps voulu pour parvenir à les convaincre, non seulement pour qu'ils consentent que nous laissions quelques dépliants, mais aussi pour qu'ils soient prêts à jouer un rôle dans notre démarche.

On les sensibilise d'abord (comme on sensibilise tout le monde) au phénomène puis on les intègre dans une démarche de dépistage: ils doivent lire le pamphlet, être au courant du fonctionnement du Tour de lire, de son implication au sein du quartier et de son intervention.

Portrait-type d'un affrontement dépisteur/lieu cible

On se présente comme un nouvel organisme du quartier qui montre/aide aux gens à apprendre à lire et à écrire. Nous sommes subventionnés par la Direction générale de l'éducation des adultes, cela attire leur attention sur le sérieux de la chose.

Il faut leur dire que dans un premier temps, nous avons laissé de l'information dans les organismes du quartier (CLSC, Clinique des travailleurs de l'Est, etc.) afin de préciser que nous sommes

déjà reconnus par les autres organismes en place depuis plusieurs années. En leur disant cela, nous ôtons la crainte que certains commerçants auraient face à un inconnu/étranger venant dans leurs honnêtes commerces avec des pamphlets jaunes qui pourraient leur être vendus (qui sait de nos jours ?)

> *"Nous voulons toucher le mal monde et c'est notre commerce et vous qui êtes le coeur et la poule de ce quartier".*

En disant que les commerçants sont les plus susceptibles de connaître la vie du quartier, de connaître les analphabètes mêmes, la confiance s'installe.

On demande de laisser des pamphlets en disant que tous les autres commerçants sur la rue en ont. On explique le pamphlet: notre démarche, où et qui nous sommes, les préjugés de la population en général. On souligne la gêne des analphabètes à suivre de tels ateliers, notre rapport pratique et on met l'emphase sur la gratuité.

En jasant de l'éducation en général, on explique le phénomène de l'analphabétisme. On aura des commentaires comme: "Les jeunes, ça veux pu aller à l'école" ou bien "l'école d'aujourd'hui, c'est pas comme dans not' temps !"

Il faut inciter au dialogue afin qu'ils s'impliquent.

Bref, il ne faut pas sortir de chez le commerçant avant qu'il n'ait goûté et aimé notre salade. Qu'il soit même prêt à en faire la vinaigrette !

Dossier ateliers

Identification des responsabilités:

- voir à la bonne marche technique des ateliers (horaire, permanence, réalisation, etc.);
- support dans l'approche globale liée aux trois objectifs de travail suivants:
  1. pédagogique/didactique
  2. animatique
  3. démarche de conscientisation/promotion collective
- pont entre la recherche et le dossier thèmes en vue de la réalisation des ateliers;
- fournir au Collectif des ressources et références en vue de l'approfondissement du travail;
- fournir des modèles de construction et superviser la formation des ateliers;
- voir, en accord avec la recherche, à la fourniture et à la confection/production du matériel pédagogique requis (photocopies, documents, cahier d'exercices, etc.);
- élaboration de grilles d'évaluation individuelle/collective;
- assumer l'évaluation et la critique de la démarche d'apprentissage afin que l'information passe d'un animateur à l'autre;
- préparation d'un compte rendu d'activités;
- mise sur pied avec les animateurs d'ateliers de dossiers personnels pour les participants.

Rythme des rencontres

- Nous nous étions entendus au départ sur le modèle de deux rencontres/semaine avec une journée de ventilation entre les deux; la grille des disponibilités et le plan de permanence ont été conçus en tenant compte de ce modèle. Cependant, en prenant connaissance des autres expériences d'alpha et en analysant les bilans de ces diverses expériences (en particulier, le Carrefour et la Coop de Lanaudière) il s'avère que pour les participants(es) c'est très exigeant et essoufflant, surtout au début. Cela met en cause: 1) leur capacité de se libérer de leurs responsabilités sociales et familiales, surtout pour les travailleurs au bout d'une journée de labeur; 2) les capacités d'absorber un certain nombre d'acquisitions et d'apprentissages parfois complexes et abstraits pour certains d'entre eux (elles).

- D'autant plus, si nous voulons assumer un suivi individuel et que nous nous attendons à ce que chacun prenne l'initiative, hors atelier, de sa propre formation, il nous faudra tenir compte de cette limite.

- En conséquence, sans remettre en question notre premier modèle, il s'agira de présenter les trois, quatre premiers ateliers à raison de un par semaine (quitte à ce qu'il soit plus long...). Ensuite, on verra avec nos gens si on peut passer à deux rencontres/semaine. Il faudra être en mesure d'évaluer avec eux/elles leur intérêt à l'apprentissage, leur capacité d'acquisition/absorption et ce que ça implique de se voir deux fois la semaine.

- Cette manière de faire nous permet aussi:

  1. d'avoir une intégration progressive à la formation d'un groupe/atelier;

2. d'intégrer plus facilement les nouveaux venus dans les trois, quatre premières semaines;

3. de nous ajuster "sans capoter" à notre rôle d'animateur/éducateur, puisque ce seront les premiers pas pour nous aussi.

Contenu "type" d'un atelier (modèle)

- Chaque atelier est un "tout" pédagogique. C'est-à-dire qu'un atelier s'appuie sur des objectifs de travail qui sont de trois ordres:

    1. pédagogique/didactique,
    2. animatique,
    3. conscientisation;

- donc, chaque atelier a pour but d'atteindre un seuil de réalisation; il est une étape dans un processus progressif. Ces objectifs peuvent être fixés pour une rencontre (cf. Lanaudière) ou deux (modèle du Carrefour) dans la même semaine mais il est essentiel de couper et d'identifier la démarche afin que tous (participants et animateurs) puissent s'y retrouver;

- de plus, au terme des apprentissages, nous devons tenir compte des quatre aspects concrets liés à ces objectifs:

    1. apprendre/comprendre l'écriture
    2. apprendre/comprendre la lecture
    3. apprendre/comprendre l'écoute de soi/des autres
    4. apprendre/comprendre l'expression parlée et écrite (les quatre savoirs);

- enfin, comme nous avons choisi d'intervenir par une approche globale d'alphabétisation-conscientisation qui s'apparente à

la pédagogie de Paulo Freire, il nous faudra tenir compte autant de l'individu (de son développement, son cheminement, sa réalité quotidienne, ses motivations et limites) que du groupe tant dans la place ou le temps que l'on réserve à l'un et à l'autre dans les apprentissages et les discussions. Nous voulons développer la démocratisation dans la prise de décision et l'évaluation individuelle/collective de la démarche ainsi que la prise de contrôle progressive des gens sur cette démarche;

- chaque animateur/éducateur aura donc à développer des modèles d'atelier, des contenus à partir de ces balises/repères.

Animation pédagogique

Approche globale:

- tel qu'il a été développé dans la partie "atelier type", notre approche et notre méthode sont globales (ni scolarisantes, ni syllabiques) et s'inspirent du processus alphabétisation/conscientisation. Il nous faut être le plus près possible de la réalité, tenter de la connaître/comprendre à fond, être le plus réceptif possible;

- notre intervention doit être dynamique, simple, compréhensive, "dialogique". Elle doit tenir compte de la difficulté réelle qu'ont les gens à exprimer/comprendre leur propre réalité et leur contexte socio-économique. Se "mettre à leur niveau" veut dire comprendre nous aussi que nous avons des limites, des hontes, des gênes et une difficulté à saisir la réalité de façon consciente même si nous en voyons plus qu'eux. Nous devons simplement nous inscrire ensemble dans un processus de prise de conscience, nous accordant aux échecs, aux reprises, aux victoires et aux tensions que cette recherche et cette prise d'autonomie individuelle/collective imposent à tous;

- en d'autres termes, tout en gardant une distanciation qui s'impose pour voir (clair) où on s'en va et être en mesure de pitonner le groupe sur les bonnes pistes, il faut être patient, avoir la capacité de se répéter pour être compris, laisser tomber les grands mots. Mais c'est un discours qu'on connaît depuis longtemps !

En termes concrets maintenant:

- il y aura un animateur/éducateur par atelier de quatre à six personnes (s'il y a plus de gens on ajoutera une personne-ressource/animateur ou bénévole pour appuyer le suivi individuel);
- la permanence a été montée afin de permettre à un animateur(trice) de se retrouver avec le même groupe dans le cas de deux rencontres/semaine;
- cet(te) animateur(trice), en plus de susciter des apprentissages, a à agir comme personne-ressource et non comme un prof dispensateur de connaissances;
- il/elle a à tenir compte que les gens viennent principalement pour apprendre à lire et à écrire au départ et il/elle aura à s'accommoder de ce besoin primordial chez les gens avant d'aller plus loin dans son envie de faire éclater;
- sans charrier le monde, diversifier les formes de présentation, les modèles, les outils pédagogiques utilisés afin de maintenir l'intérêt et permettre à chacun(e) de trouver sa formule. Faire attention de ne pas choquer en innovant trop. Les gens ont une conception précise de ce que c'est qu'"apprendre" (souvent style petite école) et ils s'attendent à retrouver ce style même s'ils le rejettent. Là encore, l'expérience des autres nous le prouve, il faut suivre la progression des individus et du groupe.

Rôles du responsable à ce niveau

- avec l'animateur, pondérer la démarche, trouver les outils adéquats et échanger sur les expériences des autres;
- soulever les problèmes et tenter d'y trouver une solution;
- fournir des moyens, des méthodes.

Instruments et moyens

- Une banque est constituée qui contient:
  - des textes de référence
  - des bilans d'expérience
  - des outils d'animation de groupe (constitués en collaboration avec le dossier recherche);
- au niveau des exercices, c'est le "dossier recherche" qui s'en chargera en collaboration avec l'animateur;
- nous avons commencé à explorer le champ des jeux (Probe, Scrabble, OKO, mots croisés, mots cachés, jeux de dés lettrés, etc.) et à voir comment ils pourraient être utilisés à la fois comme détente et expérimentation des apprentissages. Une liste des jeux possibles et des modifications aux règlements (si ça s'impose) ainsi que le type d'utilisation pédagogique sera produite pour le début des ateliers.

Première évaluation

- Le taux de participation répond à nos attentes et à l'évaluation que nous en avions faite. C'est dire que nous travaillons avec vingt-trois (23) personnes à l'heure actuelle

et trois autres personnes sont sur le point de nous rejoindre. Le premier contact a été fait. Nous recevons continuellement des demandes de renseignements, alors qu'éventuellement d'autres gens s'ajouteront. Ce qui nous pose le problème suivant: quel est notre seuil maximum d'accueil ? La solution semble résider dans la formation, le plus tôt possible, d'ateliers collectifs d'apprentissage.

- Le second problème d'envergure, c'est que ces nouvelles personnes s'ajoutent presque deux mois après le début des premiers ateliers et que nous devons développer - chaque animateur - deux plans distincts de progression.

- Quant à la qualité participative, elle est fort satisfaisante. Très peu de démissions (4). Mais nous restons perméables aux aléas de la vie (vacances, mortalité, maladie, horaires de travail, responsabilités familiales), ce qui fait que pour quatre personnes nous devrons régulariser, éclaircir la situation et peut-être modifier les horaires en conséquence.

- Les gens semblent satisfaits de l'atmosphère et des attitudes qui règnent au Tour de lire, ça semble correspondre aux conditions qu'ils souhaitaient malgré, dans quelques cas, leur "attachement" manifeste à des modèles scolaires et hiérarchisants.

Modification de notre grille horaire

La mobilité des gens nous a amenés à modifier nos périodes de disponibilité. De deux périodes de jour, ou de soir, nous sommes passés à trois périodes de jour et de soir pour nous permettre de suivre les gens et réussir à équilibrer le nombre de personnes par animateur(trice).

et trois autres personnes sont sur le point de nous rejoindre. Le premier contact a été fait. Nous recevons continuellement des demandes de renseignements, signe qu'éventuellement d'autres gens s'ajouteront. Ce qui nous pose le problème suivant: quel est notre seuil maximum d'accueil ? La solution semble résider dans la formation, le plus tôt possible, d'ateliers collectifs d'apprentissage.

- Le second problème d'envergure, c'est que ces nouvelles personnes s'ajoutent presque deux mois après le début des premiers ateliers et que nous devons développer - chaque animateur - deux plans distincts de progression.

- Quant à la qualité participative, elle est fort satisfaisante. Très peu de démissions (4). Mais nous restons perméables aux aléas de la vie (vacances, mortalité, maladie, horaires de travail, responsabilités familiales), ce qui fait que pour quatre personnes nous devrons régulariser, éclaircir la situation et peut-être modifier les horaires en conséquence.

- Les gens semblent satisfaits de l'atmosphère et des attitudes qui règnent au Tour de lire, ça semble correspondre aux conditions qu'ils souhaitaient malgré, dans quelques cas, leur "attachement" manifesté à des modèles scolaires et hiérarchisants.

Modification de notre grille horaire

La mobilité des gens nous a amenés à modifier nos périodes de disponibilité. De deux périodes de jour, ou de soir, nous sommes passés à trois périodes de jour et de soir pour nous permettre de suivre les gens et réussir à équilibrer le nombre de personnes par animateur(trice).

Modification de l'échéancier des ateliers

Ces complications imprévues nous ont amenés à modifier nos plans de développement de la façon suivante:

1. d'ici Pâques, consolidation de nos groupes et régularisation des horaires;
2. poursuite des premiers contacts et relance de nos anciens contacts en vue de la formation de nouveaux ateliers après Pâques;
3. déplacement des gens avec d'autres gens du même degré et de même disponibilité en vue de former des groupes stables le plus tôt possible.

La méthode pédagogique

- Une fois notre approche présentée et discutée avec les participants, nous amorçons une révision globale des acquisitions. Nous nous sommes vite aperçus que leur préoccupation principale et première était d'apprendre à lire et écrire et bien sûr d'exprimer leur quotidien fort concret, leur "au jour le jour". Ce qui nous mène à reléguer en un second plan, lors des apprentissages, notre préoccupation conscientisante et thématique ou à tout le moins de la situer dans des dimensions moins imposantes et compter sur les moments spontanés et les temps de jase. Ce qui ne veut pas du tout dire que nous ne gardons pas notre continuelle préoccupation de coller à la réalité vécue dans nos textes, nos exemples, nos illustrations. C'est la modalité qui se transforme et s'affine, s'adapte au contexte.

- Nous avons construit un bon nombre d'exercices et amorcé la critique de ces outils à partir de la réception et des commentaires des gens.

- Comme nous pouvons le constater, les amorces sont bien attachées. Nous travaillerons à les renforcer, à les analyser continuellement et critiquement.

LES DERNIÈRES NOUVELLES

Le projet, malgré sa jeunesse, se porte très bien. Il se débrouille avec assez de vivacité dans le monde de l'éducation populaire. Nous avons adhéré au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, ce qui s'annonce très intéressant puisque nous allons nous rencontrer pour échanger sur nos pratiques. De plus, nous avons adhéré à la Table régionale des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) depuis un certain temps. En parlant de temps, le Tour de lire a fêté sa première année d'existence le 22 avril 1981 (date anniversaire de son incorporation).

Souhaitez-nous bonne fête et bonne chance !

*"Où est passé tout ce monde*
*Qui avait quelque chose à raconter*
*On a mis quelqu'un au monde*
*On devrait peut-être l'écouter".*

*Harmonium*

LETTRES DES PARTICIPANTS DES
ATELIERS DU TOUR DE LIRE
AUX
MINISTRES DES FINANCES ET DE L'ÉDUCATION

Montréal, le 10 novembre 1981

Messieurs Jacques Parizeau et Camille Laurin,

Nous, les participants d'un atelier d'alphabétisation, nous déplorons les coupures des services essentiels comme l'instruction et les hôpitaux. Vous avez de l'argent pour donner des octrois aux compagnies quand les travailleurs ont de la misère à gagner leur vie. Quand ils réussissent à gagner leur vie, ils payent des taxes au provincial. On voudrait qu'une partie de nos impôts nous reviennent. On veut de l'argent pour améliorer notre sort. Sinon, on reste impuissant dans la société.

C'est réel ce qu'on te dit là. On a eu de la misère à cause de ça. On a honte de notre sort. On a peur de faire rire de nous-autres. Quand on va voir pour de l'ouvrage, on est tellement écœuré de faire rire de nous-autres qu'on a peur d'aller voir pour les jobs ou c'est la colère qui t'emporte. T'as toujours peur de te faire avoir quand tu remplis des formules.

Moi, par exemple, j'ai été dans une compagnie de vitres et j'ai voulu aller voir pour travailler. Le type en question m'a donné une feuille d'application. Quand j'ai voulu y dire que je savais pas lire (y'a toujours une crainte d'y dire), le gars y dit: "Tu m'niaises-tu ? A ton âge, tu sais pas lire" ? Pis là le gars m'a vi en pleine face, m'a traité de "sans dessein" pis là, je l'ai pogné au collet pis j'y ai sacré mon coup de poing au'a gueule. Si vous me croyez pas, m'en va vous donner l'adresse.

La vie est pas toujours rose pour quelqu'un qui sait pas lire pis écrire: quand tu passes à cour, dans le public y rise de toé, quand tu veux voyager dans le Québec, les jobs dangereuses quand tu sais pas lire les panneaux indicateurs, ton bail pour le loyer, le nom des rues, quand chu pas capable de lire ma police d'assurance pis que je la signe pareil pis y a des clauses que je comprends pas.

Une personne qui est pas instruite est toujours prise au salaire minimum, pas syndiquée, bouche-trou.

...2

Messieurs Parizeau et Laurin

Moi, ça fait deux ans que je cherche des personnes pour apprendre à lire pis enfin je l'ai trouvé. Ils content, j'commence à apprendre l'alphabet, mes consonnes et voyelles, j'commence à déchiffrer le journal. J'commence à me dépêtrer. Il a peu près temps qu'y aye des groupes pour apprendre à lire et à écrire. A l'école, y m'ont jamais montré à différencier les sons. Pourquoi que vous payez vos profs 30 000$ par année, qu'y sont des pas pis encore instruits quand un groupe comme nous autres on a de la misère à avoir des subventions pour apprendre à lire pis écrire. C'est nos droits. Nous avons le droit d'apprendre à lire et écrire. Pour quelles raisons vous coupez les subventions et ce vous en donnez aux compagnies ? On trouve ça injuste !

Voulez-vous nous dire, s'il-vous-plaît, où qu'a' va l'argent ? A'pas-tu dans vos poches ou dans les subventions des moulins de papier ?

On veut l'argent pour améliorer notre sort. C'est la classe ouvrière qui vous a placés au poste que vous avez, non pas les capitalistes.

Pour l'avenir, aussi ben vous et moi, on pourrait se rencontrer dans la rue et se parler de vive voix, on se dirait ben des affaires qu'on ne dit pas dans la lettre. Vous, messieurs, avez-vous déjà travaillé avec une pelle et un pic 8 heures par jour ? Vous osez avec un crayon couper les budgets des travailleurs.

Pour quelles raisons vous coupez les subventions pour quelque chose qui est dû aux personnes ?

On aimerait ben une réponse le plus vite possible.

Nous, on se sent très seul dans la société.

Les participants de l'atelier
d'alphabétisation du mardi soir
a/s TOUR DE LIRE
1471, rue Bourbonnière
Montréal, P.Q. H1V 2N1

Montréal, le 30 novembre 1981

Messieurs Parizeau et Laurin,

Nous avons eu la désagréable surprise d'apprendre que vous voulez couper le budget des écoles Tour de lire.

Depuis un an, je fréquente le Tour de lire et j'ai fait beaucoup de progrès. Nous sommes en petit groupe de 4 à 6 personnes. Nous pouvons mieux contacter le moniteur. Les moniteurs sont des gens d'expérience, ils savent s'occuper des personnes qui n'ont pas eu la chance d'apprendre à lire et à écrire.

Avant j'allais au cours du soir de la CECM. Nous étions plus nombreux, le professeur était moins disponible, donc si on avait des problèmes on restait en arrière des autres.

En 1978 je suis allé pour faire une application dans une compagnie pétrolière dans l'est de Montréal. J'ai demandé pour un emploi, ils m'ont donné une formule d'emploi. Je leur ai dit que j'avais de la difficulté à lire et à écrire. Ils m'ont répondu de ne pas venir salir leur tapis.

Mais, une fois je regardais le Journal de l'est, il y avait une annonce du Tour de lire et je me suis dit à moi-même il faut payer pour aller à l'école. J'ai pris une chance et j'ai téléphoné. Ils m'ont dit ça prend rien juste une personne, même pas un crayon et un papier et j'ai commencé les cours du Tour de lire. Je ne savais pas lire ni écrire et ça fait depuis 7 à 8 mois que je vais au cours et je me débrouille pour écrire un peu et lire aussi. Je suis très content. Je voudrais que ça continue encore longtemps parce que les professeurs ont bien le tour de nous montrer à lire et à écrire et je ne pensais jamais qu'un jour je saurais lire et écrire. Dans la vie c'est très important pour travailler.

Donc, nous vous demandons de reviser votre décision concernant les coupures des budgets car cela pénaliserait les personnes les plus démunies.

Les participants de l'atelier
d'alphabétisation du Jeudi matin
a/s Tour de lire
1471, rue Bourbonnière, Mtl. H1W 3N2

Mercredi, le 11 novembre 1981

Messieurs Parizeau et Laurin

Vous coupez pour empêcher les pauvres à bien lire et écrire le français comme vous. Nous écoutons vos beaux discours à la radio et vous parlez que de coupures dans les hôpitaux, l'instruction et le gagne-pain des pauvres gens.

Nous, les dames d'un certain âge nous venons apprendre à écrire et à lire. Si vous continuez à couper, nous ne pourrons plus apprendre comme les autres, toi, au TOUR DE LIRE. Nous apprécions les animateurs, les animatrices qui nous le montrent depuis un an et demi avec beaucoup de patience et nous avons fait beaucoup de progrès.

Pour travailler, il faut savoir écrire et compter, on en a besoin partout: dans la rue, dans le métro, dans les magasins même dans la maison pour aider nos enfants, quand les vendeurs viennent vendre des marchandises, des polices d'assurance qu'on comprend pas. On se rentre dans le trouble ! On se sent mal quand on est à côté des autres qui sont instruits. On a peur de dire quelque chose, d'écrire quelque chose. Faudrait aller dans le dictionnaire et puis on sait pas épeler. Dans la vie, faut que tu te débrouilles mais c'est dur. "Le nom de la rue est là madame, regardez" ! Ça nous arrive très souvent messieurs les ministres.

Pour quelles raisons qu'il y a tant de coupures ? Vous dites qu'il n'y a pas d'argent et vous vous votez une augmentation de salaire. Comparez donc vos salaires avec nos revenus. Avec quoi pensez-vous qu'on peux vivre avec $831 par mois ? Tout payé, il nous reste $1 dans les poches. Vous dites que l'éducation c'est un droit... prouvez-le !

Une réponse aussitôt que possible s'il-vous-plaît.

Cette lettre a été pensée et composée par les participantes inscrites à l'atelier du mercredi soir du "TOUR DE LIRE".

1475, Bourbonnière
Montréal H1W 3N3

Montréal,
Jeudi, 12 novembre 81.

M. Jacques Parizeau,
ministre des finances

M. Camille Laurin,
ministre de l'éducation

Messieurs,

Si vous voulez être assez aimables de comprendre notre situation.

"Moi par exemple, je suis une mère de six enfants. J'ai venu au TOUR DE LIRE pour apprendre à lire et à écrire il y a un mois. Je savais pas mon alphabet ni mon calcul. Pis mon mari pis mes enfants savaient pas lire non plus. Pis pour faire un budget, j'me débrouillais avec des images et des dessins. Chu peut-être sans dessein mais j'ai su me débrouiller. Depuis l'age de 14 ans, j'me suis débrouillée, j'ai appris à faire des dessins, et pis je commence même à lire le journal. Je n'ai été qu'en première année à l'école".

"Moé, j'savais rien qu'mon nom mais j'ai déjà écrit une lettre pour les pauvres et les infirmes avec quelqu'un qui m'a aidé. Moé, j'gagne la vie tout seul. J'ai pas de parents, j'étais orphelin. Je sais pas le nom de mes parents. Des fois moé, j'fais des commandes, j'ai d'la misère à compter des affaires, des prix, de la viande, tout ça. Y'en a qui rient de moé sur la rue. Y'me disent que je sais pas lire, y me traitent de niaiseux. C'est dé fois les autres qui me défendent. Y'en a qui disent qu'on fait pitié. Ah mon dieu ! C'est pas drôle surtout qu'on a de la misère à parler..."

Vous qui êtes intelligents, aidez donc au pauvre monde. Cessez de couper les budgets et tout le monde va être fier. Vous dites de se serrer la ceinture, serrez-la donc vous autres aussi au lieu de faire des buffets à $100 le couvert ! On n'a pas de Rolls Royce nous autres on marche à pied.

Si c'était pas des cours de français au TOUR DE LIRE, on serait pas rendu loin. Les animateurs nous aident beaucoup. Même à l'émission de Jeannette Bertrand on parle de ces problèmes-là. Ça passe aussi dans les journaux. Même elle, à l'âge qu'a l'a, s'croyait pas qu'y en avait autant à Québec, à Sorel et Montréal (300 000 au Québec.

*Il faudrait un peu plus d'argent pour qu'on continue à apprendre. Si y faut aller plus loin, on va faire toutes les places où c'est qu'y a du monde qui savent pas lire. Ça va faire du pouching ! Vous savez combien y'en a de monde qui savent pas lire et écrire ? On n'est pas des sans-coeur, on a du coeur au ventre !*

*Vous voulez savoir notre vérité ? On vous la dit en pleine face ! C'est une bonne chose les ateliers, on veut que ça continue... Veuillez à vouloir faire continuer ça !*

*Messieurs les ministres, on attend une réponse le plus vite possible. On espère que vous allez venir à notre aide. Si ça marche pas, on va vous envoyer 2,000 lettres de différentes personnes qui savent pas lire pis qui ont de la misère à écrire.*

*Bien à vous,*

*Des participants à des ateliers d'alphabétisation de TOUR DE LIRE, 1474, Bourbonnière, Montréal.*

# LES ATELIERS D'ALPHABÉTISATION À LA COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LAVALDIÈRE

L'Équipe Alpha:

Laurette Miron
Claire Langlois
André Hubert
Claude Lavallée
Yvan Comeau

Ste-Julienne

## INTRODUCTION

"René Lévesque abasourdi: encore un demi-million d'analphabètes au Québec"[1].

Hélas oui, M. Levesque !

Les un peu moins de 400 000 analphabètes au Québec sont ceux "qui tout en sachant minimalement lire éprouvent des difficultés sérieuses à comprendre ce qu'ils parviennent à lire et qui généralement peuvent difficilement écrire"[2]. Au moins 50 000 Québécois ne sauraient que signer leur nom[3].

Pour nous, l'analphabétisme n'est pas simplement réductible à des problèmes strictement individuels, familiaux, culturels ou même scolaires. Cette dépossession de la lecture et de l'écriture est plutôt une des caractéristiques sociales des couches moyenne et inférieure du prolétariat, population largement dominée aux plans économique, politique et idéologique:

> *"C'est dans le sous-prolétariat urbain et rural que les chances de connaissance pratique de l'écriture normative sont les moins élevées, parce que l'héritage linguistique est un héritage culturel déterminant que l'école n'a, en général, pas le pouvoir ni la fonction réelle de modifier"*[4].

---

1 La Presse, 9 juin 1977.

2 Micheline Laperrière et Serge Wagner, L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, 1980, p. 11.

3 Journal de Québec, 2 mars 1980.

4 Jean-Paul Hautecoeur, "Du blanchissage à la couleur: l'alphabétisation scolaire en question", ALPHA 80, MEQ-DGEA, Québec, 1981.

Afin d'assurer l'extorsion de la plus-value, légitimer sa domination politique et se reproduire comme classe sociale, la bourgeoisie a établi tout au long de son histoire des appareils idéologiques d'Etat. La famille est le premier appareil qui transmet entre autres l'héritage culturel des parents, donc nécessairement celui de la classe sociale d'origine. L'école est un deuxième appareil qui institutionnalise les différenciations culturelles et la reproduction des classes:

> *"L'analphabétisme n'est pas simplement réductible à la sous-scolarisation. La scolarisation n'est pas suffisante à la disparition de l'analphabétisme, dans certains cas même elle renforce sa reproduction. Une problématique de l'analphabétisme ne peut éviter de poser le problème des rapports à la culture dominante, des rapports de classes dans la société globale tout comme une problématique de l'alphabétisation restera stérile si elle continue de référer au modèle stéréotypique de l'école"* [2]

Avant même de fréquenter l'institution scolaire, les enfants des couches aisées possèdent le langage commun et le langage formel, tandis que les enfants des couches dominées ne possèdent que le langage commun. L'origine de classe joue un rôle de première importance. Nous pourrions aussi discuter des possibilités matérielles, de l'alimentation et de l'environnement matériel propre à chaque classe.

L'école ne fait que cristalliser ou institutionnaliser les différenciations culturelles entre les classes sociales. L'institution scolaire est un des instruments de reproduction des classes sociales, donc des inégalités sociales, par-delà la famille.

---

1 C'est aussi le rôle d'autres appareils idéologiques d'Etat comme l'Eglise, les mass media, les services sociaux, etc.; et des appareils politiques d'Etat (Justice, armée, etc.).

2 Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ-DGEA, 1979, p. 34.

L'exception veut que des individus changent de classe grâce à l'institution scolaire bien sûr. Malgré tout, les enfants des classes supérieures ont définitivement plus de chances d'accéder à des études avancées et y accèdent effectivement en proportion majoritaire[1]. Nous considérons que la compréhension de l'analphabétisme ne peut se détacher de l'analyse du mode de production capitaliste dans lequel nous vivons.

Notre critique de l'institution scolaire rejoint aussi la combinaison des positions d'Illich et de Freire:

> *"Pour Illich, la critique de l'institution scolaire n'est, comme nous l'avons vu, qu'un exemple de ce système - le mode industriel de production - qui s'impose à l'homme, étouffant sa créativité et son pouvoir d'action et d'auto-organisation. Freire, à son tour, en dénonçant les pratiques éducatives "au service de la domination", est amené à redéfinir le concept même d'éducation et de savoir. Il esquisse une théorie de la connaissance qui essaie de poser en termes dialectiques les rapports entre prise de conscience et action de transformation de la réalité, entre théorie et pratique, étude et action"* [2].

Cette analyse prend tout son sens lorsque nous nous employons à réduire (éliminer) l'analphabétisme:

> *"L'éducation ne peut être neutre. ... parce qu'elle est une praxis sociale, sera toujours soit au service de la domestication des hommes, soit de leur libération... En affirmant cette neutralité, c'est opter en faveur de la domestication que nous nous mettons simplement à déguiser"* [3].

---

1 École et lutte de classes au Québec, CEQ, octobre 1974, 160 p.

2 Rosiska Darcy de Oliveira et Pierre Dominice, Freire-Illich, IDAC, Genève, hiver 1974-75, p. 37.

3 Paolo Freire, "L'éducation: domestication ou libération", Perspectives, UNESCO, Vol. II, no 2, été 1972, 10 p.

La petite histoire de l'alphabétisation permet de situer le débat et nous montre la relative nouveauté d'une pédagogie libératrice[1].

Une première génération, à partir des années '45, développe une alphabétisation dont la pratique convenait davantage aux enfants en début de scolarisation. Elle était élitiste, se déroulait sans la consultation des populations et excluait toute dimension humaniste.

La deuxième génération adapte le matériel scolaire à la mentalité adulte et se met en relation avec une éducation moins formelle. C'est l'époque de l'éducation populaire ou de l'école ouverte: on voit l'éducation des adultes comme un processus permanent.

La troisième génération se définit par l'alphabétisation fonctionnelle. Elle est en relation avec des besoins collectifs et individuels, et se conçoit sur mesure par rapport à des besoins économiques et sociaux déterminés. Alphabétisation et formation professionnelle sont généralement intégrées. La désaffection des adultes reste un problème important.

Enfin, une quatrième génération, qui peut recouper chronologiquement les pratiques précédentes (sans pour autant être la plus répandue), est tributaire de l'expérience de Paolo Freire. Définie au début de son élaboration en des termes visant "l'humanisation des hommes", elle se définira par la suite comme pédagogie de "révolution culturelle". Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur ces derniers propos.

Le présent article veut présenter l'expérience des ateliers d'alphabétisation à la Coopérative des services multiples de Lanaudière

---

1 André Dugas, "Une hypothèse forte en alphabétisation", 5e Congrès international de linguistique appliquée, août 1978, reproduit dans ALPHA 78, Recueil de textes, MEQ-DGEA, 1978, p. 1-11.

de septembre 1980 à avril 1981. C'est un essai de systématisation de notre pratique à la lumière des nouveaux développements théoriques sur la conscientisation et d'autres expériences en alphabétisation populaire.

de septembre 1980 à avril 1981. C'est un essai de systématisation de notre pratique à la lumière des nouveaux développements théoriques sur la conscientisation et d'autres expériences en alphabétisation populaire.

LA COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIÈRE

Il importe de connaître et comprendre l'organisation qui soutient les activités d'alphabétisation. C'est le fondement même du processus matériel et pédagogique des ateliers.

A l'automne de 1974, un premier regroupement de la base sociale eut lieu à Ste-Julienne suite à l'intervention des travailleuses sociales du Centre de services sociaux (CSS) de Joliette et des animateurs de Multi-Média de la région. Peu à peu, à partir de 1975, brisant l'isolement et la peur, la force sociale établit un réseau de communication avec les municipalités environnantes, permettant la mise sur pied de nouvelles associations. En 1976, les diverses associations locales mettent sur pied le Comité régional des assistés sociaux de Lanaudière (CRASL).

Enfin, en mars 1977, la Coopérative de services multiples de Lanaudière (CSML) est mise sur pied regroupant la base sociale des municipalités rurales du secteur nord-ouest de la région de Lanaudière.

Tel que stipulé dans sa Déclaration d'association (1977), la CSML veut:

1. Grouper dans le territoire de l'association les citoyens qui veulent promouvoir leurs intérêts économiques et sociaux.

2. Faire de l'éducation sociale, politique et économique au moyen de services communautaires identifiés par les membres et répondre aux besoins individuels et collectifs tels que:

   a) vacances communautaires
   b) fête populaire
   c) comptoir vestimentaire
   d) bibliothèque

e) artisanat
f) bureau de référence et information
g) alimentation
h) consommation
i) transport
j) habitation
k) éducation populaire

3. Faire de l'organisation communautaire.
4. Favoriser la prévention sociale auprès de ses membres.
5. Représenter ses membres dans le but d'obtenir la reconnaissance de leurs droits et valeurs.
6. Collaborer avec d'autres organismes s'intéressant à la promotion socio-économique du milieu.
7. Acquérir ou autrement posséder les biens meubles et immeubles nécessaires à la poursuite des fins de la Coopérative.
8. Promouvoir le développement de l'individu et du groupe tout en s'inspirant des valeurs de solidarité, de liberté, de démocratie et d'équité inhérentes à la formule coopérative.

Les activités existantes pour les cent soixante membres sont:

- un comptoir vestimentaire
- une bibliothèque populaire
- un comptoir de dépannage en meubles
- un bureau de référence et d'information
- une équipe d'animation-consolidation
- un comptoir artisanal
- des activités socioculturelles (fête familiale, pique-nique populaire, voyage-échange)
- la participation aux manifestations (1$^{er}$ mai, manifestations des assistés sociaux, etc.)
- des ateliers d'alphabétisation-conscientisation.

En ce sens, la CSML oeuvre principalement sur le terrain économique de la consommation par la mise sur pied de services autonomes. Notons que la CSML participe aux activités de revendications des assités sociaux qui composent, rappelons-le, 60% de l'association (en plus de regrouper des chômeurs(ses), petits(es) salariés(es) et des retraités(es)): ce n'est pas là son activité principale et sa raison première. Il existe les "groupes locaux" incorporés dans les municipalités de Ste-Julienne, Rawdon, Chertsey, St-Alphonse et Entrelacs qui ont comme objectifs de "connaître nos droits et les faire valoir, améliorer nos conditions de vie, s'entraider et aider les autres sans critique, sortir de notre isolement et vivre solidaires"[1]. Notons qu'un membre du groupe local est généralement membre de la CSML.

Pour toutes les activités, sauf pour l'alphabétisation, ce sont des militants bénévoles qui en assument les tâches et responsabilités. Ce sont toujours les membres élus qui assument en comité l'encadrement des salariés.

Le milieu où se déroule notre pratique d'alphabétisation comprend géographiquement le territoire circonscrit par les municipalités de Ste-Julienne, Rawdon (canton et villages), St-Calixte, St-Lin, Chertsey, Lac Paré, Entrelacs, Notre-Dame de la Merci, St-Côme, St-Alphonse, St-Esprit, St-Alexis, St-Jacques, Ste-Marcelline.

Lanaudière est une région périphérique au nord-est de Montréal. L'absence d'industrie importante de transformation, un secteur primaire important et une croissance modérée du secteur tertiaire relativement à la moyenne québécoise caractérisent grossièrement les secteurs économiques. Notons que la croissance du tertiaire en termes d'emploi provient de l'importance accrue du tourisme qui se compose de la couche

---

1 L'Echo, no 6, CSML, novembre 1980, p. 3.

supérieure du prolétariat et de la nouvelle petite bourgeoisie du centre (Montréal); ce développement "urbanisé" du tourisme (construction de chalets) se fait au profit de la bourgeoisie traditionnelle locale (commerçants). L'aggravation de la pauvreté par le passage de l'assurance chômage à l'aide sociale sans possibilité d'embauche à moyen terme se traduit par des problèmes d'habitation, de transport, de services, etc.

DONNÉES SOCIO-ECONOMIQUES PAR MUNICIPALITÉ

| | Pop. (1978) | - de 5 ans scolarité | % ménages sous le seuil de pauvreté | nbre cas d'aide sociale '79 | '80 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ste-Julienne | 3655 | 330 | 37,3 | 311 | 314 |
| Rawdon (canton et village) | 4640 | 300 | 38,7 | 227 | 250 |
| St-Calixte | 2043 | 230 | 46,1 | 160 | 178 |
| Chertsey et Lac Paré | 1519 | 150 | 51,0 | - | 245 |
| Entrelacs | 567 | 60 | 63,2 | 40 | 40 |
| St-Côme | 1242 | 120 | 35,5 | 62 | 61 |
| St-Alphonse | 880 | 150 | 61,4 | 54 | 56 |
| St-Esprit | 1740 | - | - | 44 | 57 |
| St-Alexis | 400 | - | - | 38 | 37 |
| St-Jacques | 2100 | - | - | 133 | 142 |
| Ste-Marcelline | 650 | 40 | 67,6 | 26 | 33 |
| St-Lin | 4470 | - | - | 346 | 354 |
| Notre-Dame de la Merci | 426 | 55 | 33,3 | 40 | 40 |

(Source: CLSC Joli-Mont)

Bien que cette rareté d'emploi existe et semble pour tous persister, il demeure que les municipalités voient leur population augmenter régulièrement. Nous observons qu'une proportion de la couche inférieure du prolétariat résidant à Montréal émigre dans la région en espérant, sinon une vie plus abondante, une vie d'une qualité relativement meilleure. Déçus, ces individus trouveront tout aussi difficile de vivre dans une maison (chalet) petite et mal isolée pour l'hiver et d'être marginalisés par l'absence de transport.

La préoccupation pour l'alphabétisation est apparue chez les membres de la Coopérative de services multiples de Lanaudière (CSML) avec plus d'évidence lorsque l'assemblée générale élut un analphabète au poste de secrétaire. Au premier conseil d'administration, lorsque fut fait état de la difficulté, quelques membres insistèrent pour que le secrétaire continue dans ses fonctions. Ce dernier utilisa un magnétophone grâce auquel sa famille pouvait reproduire par écrit les débats.

Reconnue comme organisme volontaire d'éducation populaire (OVEP) en 1977 par la Direction générale de l'éducation des adultes, la CSML dut faire deux présentations de son projet d'alphabétisation avant qu'en octobre 1979 la subvention soit accordée.

Le projet fut défini dans ses grandes lignes par la responsable à l'éducation populaire de la CSML et une personne-ressource du CLSC Joli-Mont.

Le projet devait se réaliser en tenant compte de la problématique de la base sociale et des orientations de la CSML en continuité avec sa démarche depuis 1974.

SEPTEMBRE 1980 À DÉCEMBRE 1980

Cette période s'inscrit dans la continuité de la démarche qui s'était déroulée de la mi-mars 1980 au 12 juin 1980, où deux éducatrices étaient salariées à la CSML.

1. Le groupe

Neuf personnes assistent régulièrement aux ateliers. Elles se situent dans une deuxième phase d'apprentissage. La venue de deux nouveaux salariés constitue pour elles un élément nouveau et important d'adaptation, dans la mesure où l'on constate l'intimité de la relation "éducateurs"-participants.

La relation émotive qui se crée, entre les salariés et les participants, est un facteur qualitatif important dans la motivation et l'approche de l'apprentissage. Certaines appréhensions existaient au départ chez les participants; d'autant plus que les éducatrices avaient développé un climat affectif et un esprit de groupe très intéressant.

La composition sociale du groupe est la suivante:

| Sources de revenu | | Sexe | |
|---|---|---|---|
| Assistés sociaux: | 6 | | |
| Bénéficiaires assurance chômage: | 1 | Hommes: | 5 |
| Travail à la maison: | 2 | Femmes: | 4 |

Les motivations personnelles à participer aux ateliers étaient à la mi-mars 1980:[1]

- améliorer ses conditons de vie en ayant un meilleur emploi;
- apprendre à lire;
- mieux se débrouiller;
- reprendre ce qu'on a perdu.

Rappelons-nous que la poursuite des ateliers pour le groupe a été autorisée suite à une lettre collective adressée au Conseil d'administration de la CSML.

Cette continuité pour les participants s'avère nécessaire. A la mi-mars, cinq des neuf participants étaient analphabètes complets. Après soixante-douze heures d'ateliers (de la mi-mars 1980 à juin 1980), une période d'apprentissage supplémentaire devrait permettre à la majorité des participants de consolider les acquis et d'avancer dans leur connaissance du code linguistique et du milieu.

## 2. Les antécédents pédagogiques

Nous désirons rappeler les grandes lignes du programme des ateliers qui se sont déroulés de la mi-mars à juin 1980, sans pour autant reprendre en détail le rapport d'évaluation rédigé en juillet 1980. Ce retour permettra de situer l'intervention de septembre à décembre 1980.

---

1 Rapport d'évaluation du projet spécial d'alphabétisation, CSML, juillet 1980, p. 25.

Le projet fut défini dans ses grandes lignes par la responsable à l'éducation populaire de la CSML et une personne-ressource du Centre local de services communautaires (CLSC) Joli-Mont. Le projet voulait "permettre à nos gens à faible revenu et analphabètes d'apprendre à lire, à écrire, à compter, à parler et à écouter, afin de mieux se prendre en main, de répondre davantage ensemble à leurs besoins"[1].

Les objectifs généraux étaient:

- s'approprier graduellement notre environnement;
- assumer nos responsabilités pleines et entières de façon démocratique;
- comprendre ce qui se passe, ce qui nous influence, ce qui nous touche;
- accroître notre bagage de connaissances et modifier nos comportements.

Le projet devait se réaliser en tenant compte de la problématique de la base sociale et des orientations de la CSML en continuité avec sa démarche depuis 1974.

Les objectifs d'apprentissage:

- connaissance générale du code de base de l'écriture et de la lecture;
- connaissance générale des notions de base du calcul;
- savoir s'exprimer en groupe: poser des questions, s'informer;
- connaissance de la CSML;
- développer le goût de lire.

---

1 Ibid, p. 6-7.

Les personnes responsables décident de s'inspirer des principes pédagogiques de Paolo Freire, du Collectif d'alphabétisation Masspéro et d'ajouts personnels[1]. Ainsi, elles retiennent de Paolo Freire:

- que les mots et les thèmes aient un lien avec leur vécu;
- décomposer les mots sous forme syllabique;
- composition d'autres mots à partir des groupes syllabiques;
- l'introduction de l'écriture immédiatement sur la base des mots déjà utilisés;
- que chacun puisse lire à haute voix à tour de rôle;
- importance d'avoir une progression dans la lecture;
- donner suffisamment d'explications dans les ateliers afin de s'assurer que les participants aient les outils nécessaires pour faire le travail demandé à l'extérieur des ateliers.

Les éléments du Collectif d'alphabétisation Masspéro retenus sont:

- l'importance de n'étudier qu'une seule structure grammaticale à la fois;
- la lecture basée sur les syllabes;
- le schéma du tableau des mots;
- la progression des difficultés syllabiques;
- la lecture à haute voix.

L'éducatrice et l'animatrice ajoutent la préoccupation de développer un climat favorable à l'apprentissage par une attitude d'"éducant-apprenant"; de développer une animation adaptée aux participants

---

1 Ibid., p. 17-18.

au niveau individuel et du groupe; de développer une méthode d'apprentissage adaptée aux participants. En ce sens, bien que les tâches ne soient pas cloisonnées, l'éducatrice se préoccupait de l'évolution de l'apprentissage alors que l'animatrice soutenait les participants dans leurs difficultés socio-économiques individuelles et collectives par l'animation des discussions et son intégration au milieu de vie de la coopérative.

Le déroulement-type des ateliers est le suivant:

- période de réchauffement physique (10 minutes);
- retour sur le travail à la maison (20 à 30 minutes);
- période de matière nouvelle (15 minutes);
  - . tableaux syllabiques et composition de mots,
  - . les mots composés dans la phrase et leur signification;
- lecture du tableau des mots (30 à 40 minutes);
  - . tableau en six parties reconstituant les éléments de la phrase, sa lecture et son utilisation pour exercices;
- pause;
- varia: dictée, lecture, composition individuelle, discussion - échange:
  - . sur des situations quotidiennes,
  - . sujets d'actualité,
  - . explication du travail à la maison.

3. La pédagogie de septembre à décembre 1980

La pédagogie de cette deuxième phase du groupe s'inscrit dans la perspective précédemment décrite. Les nouveaux salariés tiennent ainsi à infirmer les appréhensions qui existaient face au changement des personnes-ressources. Nous reviendrons sur ce dernier point lors de notre autocritique.

3.1 Les objectifs

Il est convenu avec la responsable à l'éducation populaire de la CSNL et la personne-resource du CLSC d'ajouter aux dimensions "lire, écrire, compter, parler et écouter", celles de réfléchir et d'agir.

L'éducateur et l'animateur partagent les aspects pédagogiques de Paolo Freire mis de l'avant lors de l'étape précédente. Ils insistent toutefois sur l'importance de développer la conscience critique dans le sens d'une éducation libératrice. Le contrôle des participants sur le procès éducatif sera dès lors la base du développement de cette éducation.

3.2 La forme

Dès le départ, l'occasion est offerte aux participants de manifester leurs besoins d'apprentissage. Ils tiennent à avoir davantage de dictées et d'exercices, à enlever la période de réchauffement physique, à apprendre en particulier le système métrique, la rédaction d'une lettre, de factures et de reçus.

Les salariés conviennent de présenter le contenu des ateliers sous forme d'ordre du jour, entièrement négociable. Aussi, une période d'évaluation formelle par les participants est prévue à la fin de chaque atelier.

Enfin, il sera offert aux participants de déléguer l'un des leurs à l'Equipe Alpha. L'Equipe Alpha était composée de la responsable à l'éducation populaire, de la présidente de la CSML, de l'animateur, de l'éducateur et d'une personne-ressource du CLSC Joli-Mont. Elle a un pouvoir de recommandation au Conseil d'administration de la CSML sur ce qui touche l'alphabétisation.

3.3 Le contenu

Il n'y a pas de programme décrivant la progression des difficultés syllabiques vu la connaissance de base acquise par les participants. L'accent est mis davantage sur la composition individuelle et collective. La composition collective se fait sur des thèmes choisis par les "éducateurs" qui reflètent les principales préoccupations de la base sociale; la composition individuelle s'effectue sur des événements "du vécu" des participants ayant un rapport avec les ateliers. A cela s'ajoutent des besoins particuliers à satisfaire. Ainsi peut s'exercer plus concrètement leur plus grand contrôle possible sur le procès éducatif.

Un des thèmes abordés est le transport. Etant en milieu rural économiquement peu développé, les distances sont d'autant plus grandes que les points de services (bureau d'aide sociale, hôpitaux, centres de main-d'oeuvre...) sont éloignés les uns des autres, que le chômage est élevé et que, trop souvent, le voisin est aussi sans moyen de transport.

Le thème sera discuté sous l'angle technique: y a-t-il des autobus ? Quel est leur horaire? Qui est propriétaire ?

Des compositions individuelles et collectives se feront à la suite des discussions. Comme au début la composition est difficile et ardue, l'aide des personnes-ressources sera essentielle pour faire préciser la pensée des participants et les supporter dans l'acte d'écriture.

Voici un exemple de composition collective corrigée:

> Il n'y a pas assez de transport de Rawdon à Joliette. La ville de Montréal est plus favorisée que les gens de Ste-Julienne. Il y a trop d'autobus pour le bingo.

Toujours en rapport au thème, des exercices (travail à la maison) seront donnés aux participants pour parer à des difficultés précises. Voici un exemple (il y a alternance entre des exercices écrits en caractères scriptural et typographique pour habituer à la lecture des deux types de caractères. De plus, des explications sont fournies avant l'exercice).

NOM: _____

DATE: _____

Écris "er" ou "é" en remplaçant le mot par "prendre" ou "pris".

1. L'autobus ne va pass__ que dans quelques heure.
2. J'ai dû march__ longtemps.
3. Je l'ai manqu__.
4. L'autobus ne va pas s'arrêt__.
5. Le chauffeur s'est enrag__.
6. Nous nous sommes tous mis à chant__.
7. Le chauffeur a interdit à tout le monde de fum__.
8. À l'arrivée, j'étais moins fatigu__.
9. Une auto a dépass__ l'autobus.
10. Il avait le nez complètement gel__.
11. Je me suis décourag__ d'attendre.
12. J'ai commenc__ à faire du ponce.
13. Je suis arriv__ en retard.

Un deuxième thème important sera l'aide sociale. Le choix de ce thème est encore fait par les intervenants qui se basent sur le fait que six des neuf participants bénéficient de l'aide sociale. Le thème sera étudié surtout sous l'angle de lecture de pamphlets analysant les "dessous" de l'aide sociale. Ces dépliants rédigés par des groupes populaires (des intervenants, sans doute) sont disponibles à la CSML.

Enfin, un dernier thème important sera la consommation. Nous avons imaginé, entre autres, une activité qui rejoint pour nous l'importance de distinguer entre besoins essentiels et besoins secondaires, et la préoccupation des participants d'apprendre à écrire des chèques et des reçus.

L'activité se déroule en deux temps.

1° jeu: huit boîtes (chacune représentant un item budgétaire) sont identifiées et contiennent huit prix différents.

| Item \ Prix | $ | $ | $ | $ | $ | $ | $ | $ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nourriture | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 |
| Logement | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 | 105 | 110 | 115 |
| Transport | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 |
| Vêtement | 5 | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 |
| Electricité | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 15 | 20 | 20 |
| Chauffage | 10 | 10 | 15 | 15 | 20 | 25 | 30 | 30 |
| Médicaments | 0 | 0 | 5 | 5 | 10 | 15 | 20 | 20 |
| Luxe | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 15 | 20 | 25 |

Les prix ne sont sans doute pas réalistes. L'important est de considérer les item budgétaires.

Chaque participant vend et achète. Il possède un livret de reçus et un livret de chèques. Chacun possède 300$ au départ, soit le montant que l'aide sociale accorde à une personne seule de plus de trente ans.

La personne qui achète pige un prix. Elle fait un chèque au vendeur (responsable de la boîte) et déduit le montant de son 300$. Le vendeur lui émet un reçu. Chaque participant (vendeur) doit visiter les autres postes, devenant ainsi acheteur.

Chacun aura rédigé huit chèques, huit reçus, écrit des chiffres (on a pris soin de faire une affiche) et effectué des calculs simples dans une atmosphère de détente.

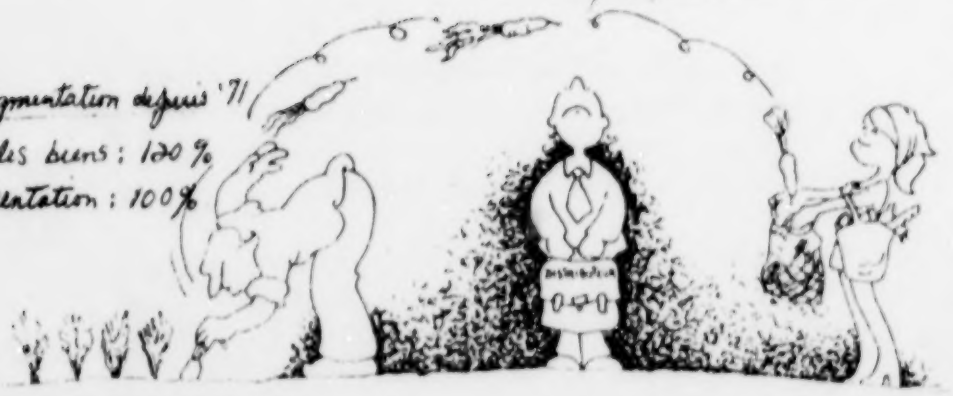
2° Analyse du budget: certains ont un surplus, d'autres un déficit. En prenant exemple de ceux qui ont un déficit, on se demande à quel item budgétaire les gens peuvent couper. Quand vient l'item "luxe", on se demande ce que "luxe" peut signifier concrètement.

Encore ici, des exercices concernant des difficultés particulières seront présentés aux participants, toujours sur le thème de la consommation. Voici un exemple (bien sûr, une compréhension de l'exercice est faite au préalable en groupe):

Nom: _____

Date: 21/10/80

Augmentation depuis '71
tous les biens : 120 %
alimentation : 100 %



Abolir les intermédiaires?

Mets le verbe entre parenthèses sous la forme appropriée en récrivant la phrase.

modèle: AIMER

| Présent | |
|---|---|
| j'aime | |
| Tu aimes | Singulier |
| Paul aime | |
| nous aimons | |
| vous aimez | Pluriel |
| ils aiment | |

1. Les prix de l'alimentation (augmenter) plus vite que tous les autres prix.

_____

2. Les prix à l'alimentation (donner) l'inflation.

_____

3. L'inflation (augmenter) plus vite dans l'alimentation.

_____

4. Les salaires dans l'alimentation n' (hausser) pas plus vite que les autres salaires.

_____

_____

5. Ce ne sont pas les salaires qui (contribuer) à l'inflation dans l'alimentation.

_____

6. Les grandes chaines de magasins et les négociants en prix (augmenter) les prix plus vite que nos revenus.

_____

_____

Une dernière composition rédigée par les participants sera une lettre collective adressée au Conseil d'administration de la CSML pour la poursuite des ateliers. Voici une copie de cette lettre:

Conceil D'administraton de la
Coopérative des services multiples de
Lanaudière
A qui DE DROIT,

CETTE LETTRE A POUR BUT
DE VOUS REMERCIER DES
DEUX SESSIONS D'ALPHABÉ-
TISATION QUE NOUS AVONS RE-
ÇUS, Cela nous a aidé à réapprendre
ce que nous avons perdu.
Maintenant nous vous écrivons pour
vous demander des nouveaux cours
pour nous perfectionner d'avantage.
NOUS EN AVONS ENCORE BEAUCOUP
DE BESOIN pour apprendre à
lire, à écrire et à compter. nous
voulons les mêmes professeurs
la même méthode et nous
voulons fonctionner de la
même manière en janvier
1981.

Nous vous remercions à l'avance.

Nicole Boulanger Cécile Lagé Claude Racette
Paul E. Lefebvre Lyette Laberge Jacline Laberge
Marcel Contant Lucien Lespérance Benoit Forcey

4. Evaluation

La présence aux ateliers se lit comme suit:

3 participants: 72/72 heures
3 participants: 65/72 heures
1 participant: 63/72 heures
1 participant: 60/72 heures
1 participant: 57/72 heures

Il est bien évident pour nous et pour les participants que la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul a progressé. Cela ne fait nul doute. Nous croyons que cinq des participants peuvent maintenant se débrouiller seuls, sans l'aide de nouveaux ateliers. Au total, ces personnes auront bénéficié de cent quarante-quatre heures. L'évaluation du développement de la conscience critique, où réfléchir et agir en sont pour nous les éléments constituants, pose un problème d'interprétation, d'autant plus que l'aide des participants dans cette tâche est faible vu le manque d'explicitation au départ de cette dimension à développer. Aussi faudrait-il, dans une prochaine étape, davantage expliciter et partager collectivement les mêmes objectifs.

En fait, nous étions désireux d'offrir un instrument permettant d'évaluer avec le plus de rigueur possible l'évolution du niveau de conscience chez les participants.

Nous pouvons certes considérer les différents témoignages nous assurant par exemple que plusieurs participants sont moins gênés à la CSML parlent plus; qu'un autre est maintenant responsable des activités socioculturelles de la CSML; qu'un autre est délégué à l'Equipe Alpha. Ce sont les indices du développement de l'agir.

Toutefois, la dimension "réfléchir" reste un élément important méritant d'être mesuré de façon précise et rigoureuse. Nous avons donc entrepris le développement d'un outil d'évaluation, tout en sachant fort bien qu'il mériterait d'être amélioré grâce à son application présente et future.

Nous tentons, à partir du "Schéma de repérage des niveaux de conscience de groupes ou peuples dominés" de Colette Humbert dans son volume Conscientisation (voir annexe I), de déterminer si les participants ont acquis une conscience plus critique.

Cette évaluation se situe au continuum "réflexion-action-réflexion". Nous voulons éviter une interprétation subjectiviste de l'utilisation de cette évaluation: il faut aussi envisager les actions entreprises par les alphabétisants au niveau des ateliers et de l'association. A cet égard, nous déterminerons de façon empirique le niveau de conscience des "types d'actions menées par la population" (voir annexe I).

Nous avons construit un questionnaire qui traduit les traits idéologiques de chaque niveau de conscience par un énoncé plus ou moins utilisé par la base sociale. Ainsi, nous avons:

| | Enoncés du questionnaire correspondant |
|---|---|
| - conscience soumise: | |
| . fatalisme | 21-24 |
| . explications mythiques | 15-18 |

| | Enoncés du questionnaire correspondant |
|---|---|
| . individualisme | 8-12 |
| . légitimation des différences par la nature | 3-5 |
| . sauvegarde de la tradition | 22-25 |
| . soumission aux forces perçues comme magiques | 16-19 |
| - conscience préritique: | |
| . insatisfaction du statu quo | 9-13 |
| . constat des inégalités | 3-6 |
| . remise de ses intérêts à de nouveaux notables | 10-26 |
| . ressentiment confus contre les privilèges | 17-20 |
| - conscience critique: | |
| . volonté de déterminer son propre avenir | 14-23 |
| . volonté de compter sur ses propres forces | 4-7 |
| . recherche de nouveaux rapports sociaux | 1-11 |

LE QUESTIONNAIRE

Nom: _____

| | | Oui | Non |
|---|---|---|---|
| 1. | Les ouvriers peuvent produire sans les patrons..... | ___ | ___ |
| 2. | Certains hommes naissent mauvais..... | ___ | ___ |
| 3. | Les riches sont trop riches et les pauvres sont trop pauvres ..... | ___ | ___ |
| 4. | La population peut se fier au Gouvernement pour améliorer les services..... | ___ | ___ |
| 5. | Les enfants d'un voleur seront voleurs..... | ___ | ___ |
| 6. | Les pauvres sont en majorité ..... | ___ | ___ |
| 7. | Les pauvres peuvent changer leur situation seulement s'ils sont regroupés..... | ___ | ___ |
| 8. | Chacun a sa chance pour réussir dans la vie..... | ___ | ___ |
| 9. | Il existe trop de pauvreté..... | ___ | ___ |
| 10. | Les problèmes d'une municipalité se règlent avec l'élection d'un nouveau maire ..... | ___ | ___ |
| 11. | La population devrait administrer en assemblée les hôpitaux et les écoles..... | ___ | ___ |
| 12. | Il faut s'arranger seul avec tous ses problèmes..... | ___ | ___ |
| 13. | La société fonctionne mal..... | ___ | ___ |
| 14. | Les pauvres peuvent proposer des changements..... | ___ | ___ |
| 15. | La misère existe parce que trop d'hommes sont égoïstes..... | ___ | ___ |
| 16. | Les gens instruits ont le dernier mot ..... | ___ | ___ |
| 17. | Les médecins ont droit à un salaire supérieur à la moyenne..... | ___ | ___ |
| 18. | La majorité des gens sont sans travail parce qu'ils ne se donnent pas la peine..... | ___ | ___ |
| 19. | Il est bon que le patron ait toujours le dernier mot..... | ___ | ___ |
| 20. | L'aîné(e) d'une famille est celui (celle) qui a le plus droit au respect parmi ses frères et soeurs..... | ___ | ___ |
| 21. | La guerre existera toujours ..... | ___ | ___ |
| 22. | Les relations sexuelles doivent être interdites avant le mariage..... | ___ | ___ |
| 23. | Les assistés sociaux ont leur mot à dire dans les projets du Gouvernement..... | ___ | ___ |
| 24. | Il y aura toujours des pauvres ..... | ___ | ___ |
| 25. | L'avortement doit être permis..... | ___ | ___ |
| 26. | Un nouveau député peut résoudre les problèmes d'emplois | ___ | ___ |

A chaque énoncé du questionnaire se rapportant à un trait idéologique, l'alphabétisant répond "oui" ou "non". A l'énoncé il peut répondre de façon soumise ou de façon critique.

Le questionnaire ne permet pas de dresser un portrait type de l'état de conscience de l'individu. Il vise simplement à signaler une évolution du temps "0" au temps "1".

Pour quantifier l'évaluation, chaque résultat a 26 comme diviseur, puis simplifier pour avoir 1 comme diviseur. Les énoncés du questionnaire du temps "0" et du temps "1" sont identiques, mais présentés dans un ordre et dans une typographie différente.

| | Conscience soumise | | Conscience précritique | | Conscience critique | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | TEMPS 0 | TEMPS 1 | TEMPS 0 | TEMPS 1 | TEMPS 0 | TEMPS 1 |
| Moyenne | ,48 | ,44 | ,12 | ,17 | ,40 | ,39 |

Nous ne pouvions à ce moment-là (décembre 1980) poser de jugement définitif sur la valeur de l'outil, puisque:

- le nombre de répondants était trop limité;
- le temps entre la première et la deuxième mesure était très court (9 semaines).

Nous devrons réutiliser l'outil en tentant de contrôler ces dernières variables.

5. Recrutement pour janvier 1981

Nous avons fait le recrutement pour janvier 1981 pendant la période septembre à décembre 1980.

Nous nous sommes rendus dans les municipalités de Ste-Julienne et Chertsey pour relancer deux nouveaux groupes.

Le territoire de la Coopérative comprend le nord-ouest de la région Lanaudière

AUTOCRITIQUE ET ÉLABORATION D'UNE NOUVELLE APPROCHE

Suite à la session de l'automne, les salariés se sont questionnés sur leur démarche.

Concernant le changement des personnes-ressources pour le groupe, nous avons constaté que même si nous avions une volonté ferme de continuer dans la perspective du printemps 1980, le simple fait d'avoir deux nouvelles personnes modifiait en substance le déroulement des ateliers. De plus, les quelques innovations que nous avons introduites ont aussi contribué à diluer la démarche originale. Le risque de désaffection de beaucoup de participants était imminent. Grâce à une évaluation quotidienne et permanente, et à l'écoute que nous avons pu manifester, les réajustements nécessaires ont pu être réalisés.

Face aux objectifs du programme (apprendre à lire, écrire, compter, réfléchir et agir), les salariés se rendirent compte que le cadre préétabli d'exercices qu'ils imposaient aux étudiants pouvait les "dresser" dans le sens d'apprendre à lire, écrire et compter, mais qu'il laissait peu de place pour la réflexion personnelle et pour l'action.

Pour les périodes de discussion, les intervenants en établissaient à l'avance le cadre sur des thèmes qu'ils avaient eux-mêmes choisis de façon intuitive. Ces périodes semblaient avoir peu de lien avec les exercices. Elles étaient perçues comme des pauses entre les exercices, pauses que l'on trouvait parfois longues et inutiles, car on était là pour apprendre à lire, écrire et compter...

De façon globale, cette autocritique de l'intervention des salariés à l'automne 1980 leur fit constater qu'il leur restait à faire la symbiose entre l'alphabétisation et la conscientisation.

Dans cette optique, les salariés firent l'analyse de leurs comportements et de ceux des participants suite à l'annonce, fin novembre, de la fin de la session prévue pour la mi-décembre. Cette analyse se révèle fort utile dans la recherche d'une pédagogie où se conjugueraient alphabétisation et conscientisation.

Rappelons les faits. L'Equipe Alpha avait décidé que le travail commencé en février 1980 avec ces étudiants prendrait fin en décembre afin de permettre à d'autres étudiants de bénéficier des ateliers d'alphabétisation. Les salariés transmirent la décision au groupe qui spontanément décida de demander au Conseil d'administration de la coopérative de pouvoir bénéficier d'une autre session.

Etant donné que l'Equipe Alpha avait décidé de terminer la session en décembre et que les étudiants décidaient d'entreprendre des démarches pour continuer, les salariés décidèrent, pour leur part, de n'agir lui qu'en tant que personnes-ressources au niveau de la forme, laissant le contenu de la démarche aux mains des alphabétisants.

Les participants rédigèrent collectivement une lettre à l'intention du Conseil d'administration. Les salariés n'intervinrent qu'au niveau du français (orthographe, grammaire, syntaxe). Lors des discussions sur les modes de pression, les salariés s'en tinrent à un rôle d'animation non directive.

Enfin, les étudiants présentèrent eux-mêmes leur demande au Conseil d'administration qui acquiesça.

Tout au long de cette démarche, les intervenants notèrent chez les participants, au niveau personnel, une augmentation de la confiance en soi et au niveau du groupe, un renforcement de la cohésion.

De cette analyse, les intervenants retirent que plus ils favorisaient et accueillaient la participation des étudiants, plus ces derniers pouvaient réfléchir et agir sur leur vécu. Les activités d'apprentissage, au niveau de la lecture, de l'écriture et du calcul venaient alors parfaire et compléter la réflexion et l'action.

C'est dans cette perspective que les intervenants imaginèrent un nouveau cheminement avec les étudiants où les étudiants eux-mêmes, leur milieu immédiat et la société dans laquelle ils vivent constitueraient le centre d'intérêt. C'est autour de ce centre d'intérêt que se conjugueraient et se développeraient l'apprentissage et la conscientisation. Les compositions, individuelles et collectives, deviendraient un instrument privilégié du dialogue où l'étudiant exprimerait sa réalité.

* * *

JANVIER 1981 À AVRIL 1981

Suite à notre autocritique, à partir des acquis de l'automne 1980, nous avons relancé un programme d'activités où plusieurs éléments nouveaux et originaux apparaissent.

1. Les groupes

Notre récente expérience de recrutement (automne 1980), nous a montré que le nombre effectif de participants aux ateliers est le tiers des personnes rencontrées. Nous avons pu former deux nouveaux groupes: un à Chertsey et un deuxième à Ste-Julienne.

1.1 CHENTSEY

Le nombre de participants réguliers a été de sept personnes, parmi lesquelles trois paraplégiques.

La composition sociale des participants est la suivante:

| Sources de revenu | Sexe |
|---|---|
| Assistés sociaux: 5<br>Rentiers: 2 | Hommes: 5<br>Femmes: 2 |

Les principales motivations à participer aux ateliers sont:

- améliorer ce qu'on sait;
- faire moins de fautes;
- apprendre à lire et à écrire correctement.

Les raisons pour lesquelles les participants ont abandonné tôt l'école sont:

- devais aider chez nous;
- ne voyais pas d'intérêt;
- étais lent(e) à comprendre.

Le groupe compte six analphabètes fonctionnels et un complet.

1.7 STE-JULIENNE

Le groupe de Ste-Julienne comptait treize participants réguliers dont sept participants de l'automne 1980 qui nécessitaient un apprentissage supplémentaire. Nous avons intégré ces participants au nouveau groupe après trois semaines afin d'assurer un minimum d'homogénéité dans le groupe. Pour ces "anciens", l'apprentissage ne serait pas répétitif étant donné la nouveauté du programme que nous entreprenions.

La composition sociale du groupe était la suivante:

| Sources de revenu | | Sexe | |
|---|---|---|---|
| Assistés sociaux: | 9 | Hommes: | 8 |
| Chômeurs: | 1 | Femmes: | 5 |
| Travailleurs saisonniers: | 2 | | |
| Travail à la saison: | 1 | | |

Les participants étaient tous des analphabètes fonctionnels. Leurs motivations à participer aux ateliers sont les suivantes:

- mieux se débrouiller;
- réviser;
- se perfectionner;
- s'aider dans son travail.

Les raisons pour lesquelles les alphabétisants n'ont pu poursuivre leur formation sont:

- fallait changer d'école;
- devais aider à la maison;
- à l'école, on nous laissait de côté;
- c'était trop difficile pour nous et nos parents;
- mauvaise santé;
- c'était pas obligatoire.

## 2. La pédagogie de janvier à avril 1981

### 2.1 Les objectifs généraux

Les objectifs généraux sont essentiellement les mêmes que ceux définis précédemment.

### 2.2 Les objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, les intervenants veulent:

- solidariser le groupe;
- accroître la "confiance en eux-mêmes" chez les participants;
- connaître et comprendre l'environnement sous-politique local et plus général et en faire les liens analytiques;
- poser des actions collectives concrètes avec le groupe.

Une pause bien méritée

## 9.3 La forme

À partir des acquis de l'automne 1980, nous croyons essentiel de favoriser le plus possible le contrôle des alphabétisants sur le procès éducatif.

Comme toujours, le contenu de l'atelier est présenté sous forme d'ordre du jour, négociable à tous les points de vue. Toutefois, ce seront maintenant les membres du groupe qui écriront l'ordre du jour à tour de rôle.

Les exercices photocopiés sur feuilles seront systématiquement évités: ce sont dorénavant les participants qui écrivent

les exercices. Ils apprennent à disposer les informations et doivent nécessairement bien connaître le contenu, donc poser ouvertement les questions qui s'imposent.

L'horaire, les fêtes (dîner de la fin), l'expression des besoins particuliers d'apprentissage, la représentation à l'Equipe Alpha de la Coopérative de services multiples de Lanaudière, sont toujours sous la responsabilité du groupe.

A la fin de chaque atelier, il y a toujours une période d'évaluation critique. Une nouveauté: ce seront peu à peu les membres du groupe qui en assumeront à tour de rôle l'animation.

Enfin, nous voulons que les périodes de discussions soient plus nombreuses, quoique plus brèves pour éviter la situation.

2.4 Le contenu

Pour les intervenants, l'éducation ne peut être neutre. Affirmer une neutralité, qui n'est en fait qu'apparente, c'est déjà un choix en soi; c'est dissimuler son choix véritable qui est le statu quo. Nous optons pour une approche critique de la réalité, avec une vision de celle-ci comme étant en transformation et transformable.

Nous croyons que l'apprentissage du code linguistique et le développement d'une praxis sociale (réflexion-action-réflexion) ne peuvent être dichotomisés. L'apprentissage forme un tout: l'alphabétisation-conscientisation. L'apprentissage du code linguistique (l'alphabet, le mot, la phrase et le texte) est intimement relié à une réflexion sur le groupe, le milieu immédiat et la société de façon plus générale.

Le dialogue est une nécessité: le matériel provient du vécu, du quotidien des participants. Les intervenants ne cherchent pas à discourir sur leur vision du monde, mais soulignent les contradictions sous forme de questionnement et de problèmes à résoudre.

Il va sans dire qu'une recherche préalable et véritable de l'univers thématique nécessite un temps qui n'est malheureusement pas disponible. Il faudra donc aménager le calendrier pour que cette étude soit possible tout en avançant dans le processus. L'actualité locale et plus générale sera principalement retenue comme thème à l'étude.

Le programme se veut souple pour laisser suffisamment d'imprévus à l'expression du groupe. L'usage abusif de la grammaire est évité et sert occasionnellement de moyen à la bonne compréhension. L'accent est mis sur la composition individuelle et collective.

Nous présentons maintenant de façon schématique et la plus concrète possible le déroulement du programme. Nous prévoyons produire bientôt un document qui détaillera davantage tous les aspects pédagogiques présentés ici.

(Le lecteur notera que des activités reliées à un objectif pourront se dérouler chronologiquement dans un ordre différent. Pour cette raison, nous mentionnons les numéros des ateliers. De plus, il sera spécifié lorsqu'une activité se déroulera pour un groupe particulier.)

"Apprendre à lire, écrire, compter, parler, écouter, réfléchir et agir afin de mieux se prendre en main, de répondre davantage ensemble à leurs besoins".

| | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENUS | ACTIVITÉS | NO ATELIERS |
|---|---|---|---|---|
| | Accroître la confiance en eux-mêmes chez les participants | | (Voir pédagogie au niveau de la forme) | Tous les ateliers |
| | | nos besoins et les objectifs | discussion | 1-2-3 |
| I | Solidariser le groupe | les noms des personnes | jeu d'apprentissage des noms des participants | 1-2 |
| | | | l'alphabet à partir des lettres de notre nom et celui des autres | 2 |
| | | | voyelles et consonnes de notre nom et celui des autres | 2 |
| | | sa condition d'analphabète | discussion: pourquoi on n'a pas appris, souvenirs d'école... | 1 |
| | | thème: argent | exercice syllabique | 3 |
| II | Connaître l'environnement immédiat | les rues et les bâtisses de la municipalité | travail de recherche par les participants | 4-5 |
| | | | décomposition syllabique | 4 à 12 |
| | | | notation des sons: ON, EN-AN, IN, UN, OU, EI, AI / AU-EAU, OI, UI, OIN / BR, TR, GN, PH et autres | 4 à 12 |

| | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENUS | ACTIVITÉS | NO ATELIERS |
|---|---|---|---|---|
| | | | discussion sur rues et bâtisses les plus importantes | 7-12 |
| | | | compositions collectives écrites par intervenant et transcrites par les participants sur la discussion | 7-12 |
| | | | introduction du calcul et discussion sur nos trucs pour compter (addition) | 4 |
| | | diapositives de la municipalité | écriture par les participants des noms sur les objets (approche syllabique et questionnement de ce que l'on voit) | 14-16 |
| | | | multiplication | 14-15-16 et suivants |
| | | | le mètre | 14-16 |
| III | Comprendre l'environnement immédiat | les associations locales | recherche par les participants | 17 |
| | | | mise en commun, transcription et discussion | 17 |
| | | | lecture de pamphlets de la CSML et des groupes locaux | 18-20 |
| | | | dictée: composition collective sur les rues et les bâtisses | 18 |

| | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENUS | ACTIVITÉS | NO ATELIERS |
|---|---|---|---|---|
| | | | composition individuelle sur le but d'une association et sa composition: hommes d'affaires ou personnes qui travaillent ou personnes sans travail ou jeunes | 19 |
| | | | typologie des associations locales, transcription et discussion | 19 |
| | | | lecture des compositions individuelles | 20 |
| | | | division | 19-20 |
| | | | le kilogramme et le gramme | 20 |
| | | | le verbe | 20 et suivants |
| IV | Comprendre l'environnement général | les classes sociales | recherche et coupures de photos de compagnies, de politiciens, de personnes qui travaillent et de personnes sans travail | 21 |
| | | | construction d'une typologie<br>argent →<br>pouvoir<br>travail<br>sans travail<br>discussion et transcription | 21-22 |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENUS | ACTIVITÉS | NO ATELIERS |
|---|---|---|---|
| | | lecture de dépliants sur l'aide sociale | 22 |
| | | film "Le livre d'histoire" et composition individuelle | 20-23-26 |
| | | les degrés Celsius et le litre | 24 |
| | thème: le téléthon (choisi à Chertsey) | - recherche dans les journaux | 17 |
| | | - lecture collective et discussion | 18 |
| | | - composition collective et individuelle | 18-19 |
| Faire le lien entre le local et le *général* | les associations locales et les classes sociales | transcription sur cartons et construction d'une pyramide sociale incluant les noms des associations locales et les noms identifiés à la typologie des classes sociales | 27 |
| | | discussion, composition individuelle | 27 |
| Mener des actions collectives concrètes | thème: les coupures à l'éducation aux adultes (Chertsey et Ste-Julienne) | lectures | 24 |
| | | compositions individuelles et collectives | 26 |
| | thème: le transport (Chertsey) | envoi d'une lettre au Ministre | 28 |
| | | lettre collective à l'association des handicapés pour transport | 18 |

Pour bien compléter le schéma, mentionnons qu'il était demandé un travail à la maison: exercices sur des difficultés particulières, compositions sur des événements des ateliers, des lectures à faire. Chaque groupe a terminé les ateliers par un dîner.

Il était constamment souligné la nécessité de lire à l'extérieur des ateliers, en débutant par des textes simples (exemple: titre des journaux). Nous avons rédigé et remis une grammaire très simplifiée à la fin des ateliers.

3. Evaluation

La présence aux ateliers se résume comme suit:

STE-JULIENNE

| | |
|---|---|
| 1 participant: | 81/90 heures |
| 1 participant: | 75/90 heures |
| 3 participants: | 69/90 heures |
| 1 participant: | 66/90 heures |
| 2 participants: | 72/75 heures |
| 1 participant: | 69/75 heures |
| 1 participant: | 63/75 heures |
| 1 participant: | 42/75 heures |
| 2 participants: | 39/75 heures |

Quelques membres de l'Equipe Alpha

Cependant, nous constatons que deux participants de Ste-Julienne ont des difficultés (deux déficients légers) et qu'il s'avère nécessaire de poursuivre un apprentissage avec la personne de Chertsey qui était analphabète complet.

Nous avons utilisé de nouveau notre questionnaire pour déterminer l'évolution en termes de réflexion chez les participants. Nous bénéficions ici d'une période de mesure pour douze semaines chez vingt participants. Voici les résultats.

| | Conscience soumise | | Conscience précritique | | Conscience critique | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | % des réponses de façon critique | | % des réponses de façon critique | | % des réponses de façon critique | |
| | TEMPS 0 | TEMPS 1 | TEMPS 0 | TEMPS 1 | TEMPS 0 | TEMPS 1 |
| Ste-Julienne | ,45 | ,46 | ,61 | ,63 | ,58 | ,61 |
| Chertsey | ,45 | ,40 | ,66 | ,61 | ,65 | ,58 |
| Moyenne | ,45 | ,43 | ,64 | ,62 | ,63 | ,59 |

Tel que mesuré par le questionnaire, il ne semble pas qu'il y ait eu au pôle réflexif une progression de la conscience critique chez les participants. Ces résultats ne correspondent pas à nos observations ni à celles de divers témoignages de personnes du milieu.

Nous croyons que le questionnaire (qui s'inspire de l'annexe I) ne permet pas de raffiner chaque niveau de conscience. Ce

raffinement est important dans la mesure où les ateliers permettent un cheminement qui, bien qu'important, se situe sur une courte distance dans l'éventail.

L'instrument pourrait s'avérer utile pour mesurer l'évolution de la réflexion d'une population, dans le sens du développement de la conscience critique, sur une longue période.

Nous croyons toujours qu'un instrument de mesure rigoureux et fiable est d'une utilité proportionnelle aux efforts à y consacrer.

## AUTOCRITIQUE ET PERSPECTIVES

Si nous reprenons les étapes du cheminement parcouru avec les étudiants de janvier à avril 1981, soit:

I - solidarisation du groupe;
II - connaître l'environnement immédiat;
III - comprendre l'environnement immédiat;
IV - comprendre l'environnement général;
V - étude thématique,

nous pouvons constater en rétrospective qu'il y a eu une bonne participation pendant les trois premières étapes, et qu'il y a eu pour les étapes suivantes un certain "décrochage" qui s'est manifesté soit par des absences plus nombreuses, soit par des critiques à retardement sur "Le livre d'histoire" (film relatant l'histoire du capitalisme).

Cette constatation semble rejoindre celle déjà faite l'automne dernier, à savoir que l'action entreprise par les étudiants de Ste-Julienne se situait au niveau de leurs besoins en tant qu'étudiants, à l'intérieur du cadre de la CSML (nous référons ici à la demande au Conseil administratif d'une autre session d'alphabétisation, voir septembre à décembre 1981).

Afin de respecter les étudiants dans leur cheminement et d'assurer ainsi un meilleur dialogue, nous croyons qu'il faudrait mieux dorénavant prévoir les étapes suivantes:

I - solidarisation du groupe;
II - connaître l'environnement immédiat;
III - comprendre l'environnement immédiat;
IV - connaître et comprendre l'environnement régional;
V - connaître et comprendre la CSML;
VI - procéder à l'étude de thèmes relatifs aux besoins collectifs.

Les notions sur la société en général (sur le plan conscientisation) pourraient tout comme la grammaire (sur le plan alphabétisation) être approfondies en cours de route selon les besoins.

Pour l'étape IV (on entend ici par région le territoire desservi par la CSML), l'on pourrait inviter aux ateliers des membres des divers groupes locaux. Ayant déjà accompli un cheminement visant à la connaissance et à la compréhension de leur propre communauté, les étudiants chercheraient alors à connaître et comprendre de la même façon les communautés avoisinantes. Il serait bon à cette étape de prévoir des visites sur place.

Pour l'étape V, des membres responsables de divers secteurs de la CSML pourraient venir répondre aux questions des étudiants.

Et l'action ? Cet objectif ne peut-être déterminé à l'avance dans le temps. Il s'agit d'être à l'écoute, de supporter, de poser les questions appropriées au bon moment.

De plus, ce cheminement devrait être présenté et discuté à plusieurs reprises avec les étudiants, ceci dans le but d'aider à

comprendre sa situation et de chercher à l'améliorer si on le veut bien. De cette façon, les étudiants pourraient arriver à préparer l'ordre du jour.

Dans la même optique d'autogestion de leur développement, c'est en atelier que les devoirs et exercices devraient être corrigés par les étudiants (selon diverses modalités: individuellement, par groupe de deux ou trois, avec tout le groupe, avec ou sans les intervenants, etc.).

C'est aussi dans la même optique que nous songeons à une auto-évaluation par l'étudiant de ses progrès, aussi bien au niveau de l'apprentissage qu'au niveau de la conscientisation. Cette approche nous semblerait plus en conformité avec l'attitude dialogique que nous recherchons.

Un repas communautaire où l'on partage.

CONCLUSION

Nous nous intéressons à connaître, du point de vue de l'association (CSML et les groupes locaux) l'impact des ateliers d'alphabétisation pour la base sociale dans le sens de ses intérêts fondamentaux (amélioration des paiements de transfert, droit au travail décent et enjeux locaux).

Nous croyons que la CSML, comme association propre à la base sociale, se légitimise davantage en offrant à la population ce service d'alphabétisation. Cette nécessité évidente d'apprendre à lire et à écrire contribue à démontrer la nécessité de l'association.

Ce rayonnement existe à un niveau régional, bien sûr, mais aussi à un niveau pararégional. La participation de la CSML au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation permet l'élargissement du réseau de solidarité de la CSML.

Au niveau de l'organisation, nous croyons que le fait que de nouveaux membres jadis isolés et marginalisés, se soient joints à la CSML et aux groupes locaux, a un impact positif pour l'autonomie et la solidarité du potentiel de bénévolat ainsi stimulé.

Enfin, la présence de salariés désireux de développer l'autonomie de l'association par le biais de l'éducation populaire peut s'avérer importante pour les membres de la CSML.

COMMENTAIRES DE L'ÉQUIPE ALPHA

Il serait très important que nous soyons assurés de la continuité de nos programmes d'alphabétisation afin de maintenir chez nos personnes-ressources et nos membres l'enthousiasme et l'acharnement dont ils font preuve dans leur recherche visant l'amélioration de la qualité de vie chez les gens démunis.

Il faut faire connaître l'alphabétisation populaire, car dans l'esprit de beaucoup de gens, il s'agit encore de l'ABC de la petite école.

Il faut donc à tout prix obtenir l'indexation des subventions et des fonds supplémentaires afin de publiciser et extentionner l'alphabétisation à d'autres régions pour y rejoindre le plus de gens possible dans le cadre du programme OVEP de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).

Laurette Miron,
Responsable de l'éducation populaire à la CSML

## BIBLIOGRAPHIE


CENTRE DE PASTORALE EN MILIEU OUVRIER, *Le marxisme: un outil pour connaître et transformer l'histoire*, 39 p.

CENTRALE DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *Ecole et lutte de classes au Québec*, octobre 1974, 160 p.

DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska et DOMINICE, Pierre, *Freire-Illich*, IDAC, Genève, hiver 1974-1975, 39 p.

DENOMMÉE, Louise; NOËL, Lise; HUBERT, André et LANGLOIS, Claire, *Rapport du projet spécial d'alphabétisation en milieu rural défavorisé*, CSN, 1980, 82 p.

DORE, Gérald, *Luttes populaires sur des enjeux de politiques sociales: Eléments d'une grille d'évaluation*, GRAP, université Laval, 26 p.

ÉQUIPE ALPHA DE LA CSN, *Présentation de notre expérience d'alphabétisation populaire lors du Séminaire ALPHA 80*, nov. 1980, 21 p.

FREIRE, Paolo, "An invitation to conscientization and deschooling...", *RISK*, Vol. II, no 1, 1975, 5 p.

*Pédagogie des opprimés*, Maspéro, Paris, 1977, 202 p.

*L'éducation: pratique de la liberté*, Cerf, France, 1978, 154 p.

"L'éducation: domestication ou libération", *Perspectives*, Revue trimestrielle de l'éducation, UNESCO, Vol. II, no 2, été 1972, 10 p.

*Conscientization-unveiling and transforming reality*, communication donnée par l'auteur à Cuernavaca en 1971 et révisée par lui pour publication en 1974, 4 p.

"L'alphabétisation et le "rêve possible", *Perspectives*, UNESCO, Vol. IV, no 1, 1976, 4 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, MEQ, Québec, 1978, 229 p.

*ALPHA 78 - Recueil de textes*, Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, MEQ-DGEA, octobre 1978, 191 p.

*ALPHA 78 - Compte rendu du Séminaire*, Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, MEQ-DGEA, octobre 1978, 235 p.

*ALPHA 80 - Tome I*, Séminaire sur l'alphabétisation populaire, MEQ-DGEA, octobre 1980, 348 p.

*ALPHA 80 - Tome II*, Séminaire sur l'alphabétisation populaire, MEQ-DGEA, octobre 1980, 132 p.

*ALPHA 80 - Compte rendu du séminaire*, Séminaire sur l'alphabétisation populaire, MEQ-DGEA, 1981, 276 p.

HUMBERT, Colette, *Conscientisation*, INODEP, Paris, 1976, 166 p.

KLEIN, Juan Luis, *La question régionale au stade du capitalisme avancé: le cas de Québec*, Thèse de maîtrise ès arts, université Laval, janvier 1978, 147 p.

LAMARCHE, François, *Pour une analyse marxiste de la question urbaine. Une ville à vendre*. Cahier I, Ezop-Québec, Québec, 1972, 175 p.

LANGLOIS, Claire et HUBERT, André, *Projet spécial d'alphabétisation en milieu rural défavorisé*, CSML, août 1980.

LAPERRIÈRE, Micheline et WAGNER, Serge, *L'alphabétisation à repenser*, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, 1980, 321 p.

| Niveaux de conscience | Attitude de la population | Types de situation | Explications données à la situation par la population | Types d'action menées par la population | Interventions extérieures qui renforceraient la situation | Interventions extérieures qui transformeraient la situation |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **CONSCIENCE SOUMISE**<br>(Conscience naïve induite, aliénée, refoulée) | . Fatalisme, résignation, sentiment de culpabilité<br>. Soumission au jeu de forces perçues comme irrationnelles ou magiques<br>. Intégration dans l'ordre social établi plutôt que participation active<br>. Sauvegarde de la tradition<br>. Population-objet immergée dans « la culture du silence » et subissant les déterminismes<br>. Non-perception du rapport dialectique entre la nature et l'homme, la culture et l'homme, l'histoire et l'homme | Sociétés cassées, bloquées, répétitives | . Explications essentiellement mythiques, d'ordre naturel et religieux<br>. Légitimation des différences sociales par référence à « naturel » et au « sacré »<br>. Reprise non critique des explications données par les détenteurs du pouvoir | . Activités de subsistance sans transformation de l'environnement et conduisant à la reproduction du système socio-économique établi<br>. Répétitions d'actes traditionnels (puissance du « rite », évocation des « hauts-faits » du passé)<br>. Fuite dans « l'ailleurs » religieux, géographique, sociologique...<br>. Tentatives de solutions à la fois individualistes et grégaires | . de type caritatif et paternaliste<br>. à visée de « dépannage » et de promotion individuelle<br>. basées sur l'idéalisme naïf et insuffisant des :<br>« vivre avec »<br>« se faire pauvre parmi les pauvres »<br>« soulager la misère »<br>... | . Repérage des diverses stratifications de la population concernée<br>. Repérage des personnes/groupes manifestant des degrés de conscience avancés (ceux qui parlent, catalysent, articulent, interprètent)<br>. Repérage des éléments de la culture populaire (religieux y compris) sur lesquels s'appuyer pour induire un processus de libération à long terme<br>. Actions collectives faisant tomber les tabous<br>. Libération de la parole collective<br>. Premières organisations populaires |
| **CONSCIENCE PRE-CRITIQUE**<br>(Conscience « alertée » émergeant parfois en conscience revoltée mais déterminée par le système établi) | . Emergence comme « sujet »<br>. Insatisfaction du statu quo<br>. Ressentiment confus et global contre les privilégiés<br>. Passage d'une solidarité de « clan » à une solidarité plus large<br>. Remise de ses intérêts à de nouveaux notables, à de nouvelles autorités | Sociétés perçues comme conflictuelles au niveau des intérêts, rupture de certains de leurs blocages, apparition d'éléments de changement limités | . Constat d'inégalités et d'injustices<br>. Constat d'être les « laissés-pour-comptes » du progrès<br>. Dénonciation confuse de responsables — hommes ou événements — de l'état de fait | . Réorganisation empirique de certains secteurs de l'économie, de la vie sociale, de la culture<br>. Actions collectives localisées et limitées aux intérêts immédiats | . Actions ponctuelles pour la satisfaction de besoins immédiats<br>. Rassemblements de masse autour de « leaders » locaux qui émergent<br>. « Développement communautaire » et micros-réalisations basés sur une conception étroite et immédiate de la prise de décision et de la participation | . Recherche des causes « des injustices » et des inter-relations entre ces causes<br>. Souci d'éviter que le lien entre les intervenants et les « plus conscientisés » parmi la population se privilégient au nom de l'efficacité<br>. Articulation des revendications et des actions sectorielles<br>. Recherche de nouvelles instances d'expression et de prises de décisions |

| Niveaux de conscience | Attitude de la population | Types de situation | Explication donnée à la vision par la palation | Type d'actions mentes par la population | Interventions extérieures qui renforceraient la situation | Interventions extérieures qui transformeraient la situation |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **CONSCIENCE CRITIQUE INTEGRATRICE** | . Passage du « perçu » à l'analyse<br>. Volonté de se poser en partenaire des pouvoirs dominants mais acceptation de structures hiérarchiques autoritaires<br>. Volonté de déterminer son propre devenir<br>. Volonté de compter sur ses propres forces et ses potentialités<br>. Passage à une solidarité socio-professionnelle d'intérêts | . Conditions objectives pour l'emergence de « classes opposées »<br>. Conflits ouverts<br>. Luttes pour le partage du pouvoir | . Appel à une analyse scientifique des mécanismes de domination aux niveaux national et international<br>. Adhésion consciente, non explicite, à certaines théories et pratiques de l'idéologie dominée<br>. Explication de type psycho-sociologique de conflits économico-socio-politues | . Revendications sociales<br>. Références à une idéologie et à des mots d'ordre de syndicats, partis politiques ou mouvements organisés<br>. Luttes sectorielles pouvant reproduire, de fait, « l'ordre social » | . de type corporatiste ou populiste<br>. revendications de participation à la croissance economique non critiquee<br>. absolutisation de son propre mode d'action<br>. bureaucratisation<br>. imposition idéologique<br>. réduction du politique à l'électoralisme | . Appuis critiques méthodologiques assurés aux groupes/peuples dominés au niveau de l'analyse et de l'action<br>. Repérage des contradictions « de classes » même à l'intérieur des organisations, partis, mouvements, etc.<br>. Dialectique avant-garde/masses/leaders<br>. Dialectique pratique/théorie pour une critique permanente de l'idéologie<br>. Mise en situation dans le processus historique des luttes de libération<br>. Stratégie définie par l'articulation entre contradictions principales et secondaires |
| **CONSCIENCE CRITIQUE LIBERATRICE** (Vers la revolution culturelle) | . Clarification de sa propre position socio-politique<br>. Recherche de nouvelles relations interpersonnelles et de nouveaux rapports sociaux<br>. Dialectique Action/Réflexion/Action permanente dans une perspective de créativité | . Nouveaux rapports de classes<br>. Processus de « révolution culturelle » permanente | . Engagement personnel et collectif dans un processus permanent de libération<br>. Société toujours à renouveler par une vigilance continue de toutes formes d'aliénation | **Types d'action régressive**<br>. Technocratie au nom de l'efficacité<br>. Auto-censure, auto-répression<br>. Confusion entre stratégie et opportunisme par rapport aux impérialismes internationaux<br>. Ethnocentrisme et blocages dans la confrontation interculturelle<br>. Volonté d'hégémonie | | **Types d'action libératrice**<br>. Lutte permanente pour l'élimination d'institutions autocratiques<br>. Autogestion avec participation active à tous les niveaux<br>. Processus permanent de critique institutionnelle et créativité collective<br>. Renforcement des solidarités internationales de luttes |

## Pour s'ouvrir sur le monde

# Apprendre à lire et à écrire à 52 ans

*Monique Girard-Salomita*

**A 52 ans, Rolande Huard de Rawdon au nord-est de Montréal se sent bien comme jamais dans sa peau. Il y a quelques mois, cette mère de famille de deux grands enfants, qui n'a qu'une cinquième année, n'aurait jamais osé parler en public. Mais depuis, Mme Huard s'est inscrite dans un atelier d'alphabétisation pour apprendre à lire et à écrire. Elle est enchantée des résultats.**

«Je n'étais pas la seule adulte à ces cours et je savais qu'on ne rirait pas de moi. Je voulais aider les autres, être parmi le monde mais je savais pas quand parler. Les cours m'ont beaucoup aidée».

Mme Huard nous accordait une entrevue hier au local de la Coopérative de services multiples de Lanaudière, située rue Ste-Julienne à Ste-Julienne. Mme Claire Langlois présidente de la Coopérative et M. Yvan Comeau, porte-parole du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation assistaient à la rencontre.

Tous sont préoccupés à la pensée que l'existence des ateliers d'alphabétisation ne soit compromise en septembre prochain, en raison des coupures en éducation.

Dans la petite municipalité de Ste-Julienne à une douzaine de kilomètres de Rawdon, ont compté environ 350 personnes sur une population de 1655 habitants, qui ont moins de cinq ans de scolarité. Au Québec, on estime à 800,000 le nombre d'analphabètes chiffre qui a fait sursauter le premier ministre René Lévesque.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation estime que le travail d'alphabétisation auprès des adultes analphabètes du Québec est gravement menacé par les coupures en éducation.

Les quelques 20 groupes populaire en alphabétisation sont financés par le ministère de l'éducation dans le cadre du programme OVEP (Organismes volontaires d'éducation populaire). Suite aux pressions du milieu, ce programme a été augmenté de $2 millions mais on dit que cette somme n'assure pas l'indexation de l'ensemble du programme.

«Il faudrait que nos programmes soient indexés, c'est le minimum, mais nous aurions besoin de plus d'argent encore pour augmenter le nombre de projets afin de répondre à la demandes de dire Yvan Comeau.

Photo Le Journal - Alfred LAMOTTE

**Rolande Huard qui avait peine à lire avant d'avoir suivi des cours d'analphabétisation donnés par la Coopérative de services multiples de Lanaudière, prend maintenant plaisir à lire des ouvrages et à se renseigner.**

23 Mars 1981

Monsieur le Ministre de l'Education
Gouvernement du Québec
Québec

Monsieur le Ministre,

Nous déplorons les coupures dans le budget d'éducation aux adultes.

Nous voulons que nos cours continuent parce que nous avons besoin d'écrire et de lire comme toute autre personne.

Mais pour cela il faut des enseignants qui pourront nous montrer.

Nous vous demandons de faire ce qui est en votre pouvoir pour que les subventions accordées à [redacted] soient continuées parce que c'est très bon. Cela est une chance unique pour les personnes qui n'ont pas beaucoup d'instruction d'apprendre à se débrouiller eux-mêmes. Vous qui êtes au ministère de l'éducation devez être bonne à comprendre notre point de vue.

Bien à vous

Yvette Laberge Le groupe d'alphabétisation 205
Claude [illegible] Nicole Boulanger Yvon Comeau Paul E. Lespérance
[illegible] Michel Houle Denyse Lapierre [illegible] Benoit
[illegible] Lebrun Lucile Paré [illegible]

Le 31 Mars 198.

Monsieur le Ministre de l'education
Gouvernement du Quebec

Monsieur le ministre

Nous vous ecrivons au sujet des coupures sur les cours d'alphabétisation aux adultes.
on veut continuer nos cours parce qu'on apprend bien
On ne voudrait pas que vous coupiez frais nécessaire, à la Coopérative des Services Multiples de Lanaudière.
On voudrait pouvoir continuer à l'automne les nouveaux cours.
On veut avoir une réponse le plus tôt possible pour mieux juger de votre compétence.

Bien à vous,

Réal Robert
Yvan Comeau
Cécile Hugble
Hubert Huckly
Lise-Anne Dussault
Rolland Hosard
Jean-Claude Chartrand
Jean ~~[illegible]~~
Touchet

C.S.M.L.
Groupe d'alphabétisation de Chertsey
C.P. 297
Ste-Julienne, Que
J0K 2T0

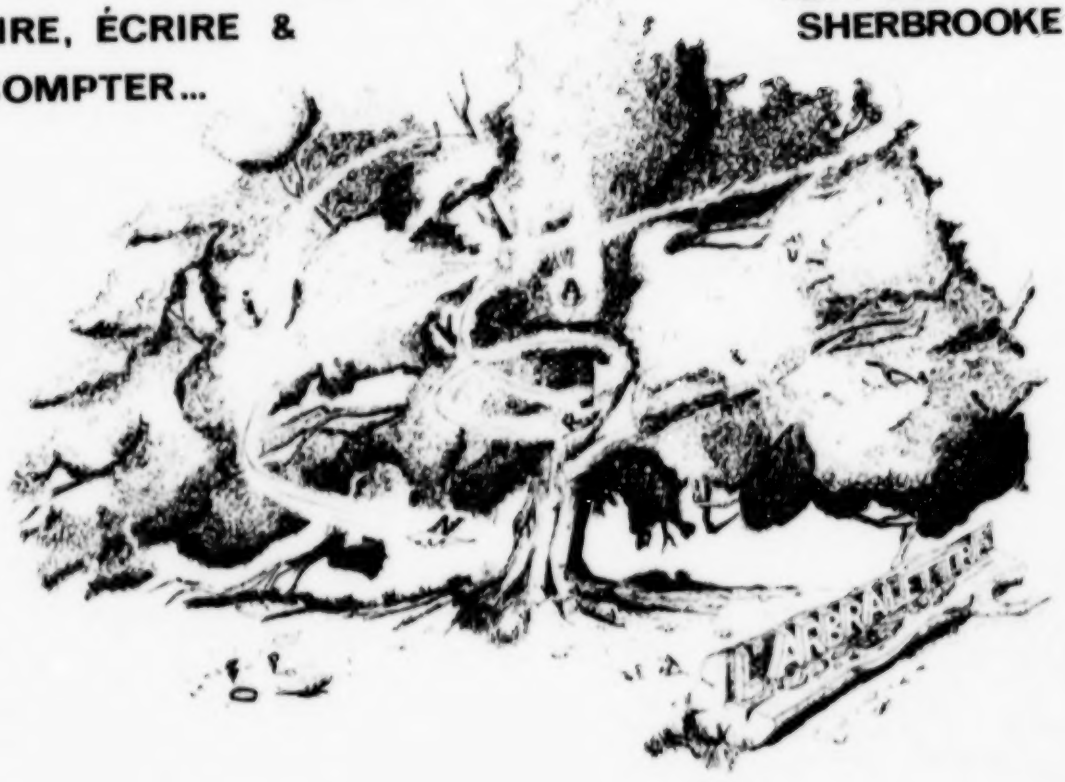
# DE L'ALPHABÉTISATION LIBRE

RENÉ BOUCHER,
JOSÉE LEFEBVRE

L'ARBRALETTRE,
SHERBROOKE

POUR APPRENDRE À
LIRE, ÉCRIRE &
COMPTER...

1160 ST-LOUIS
TÉL : 562-1466
SHERBROOKE



*"Un éducateur dans l'âme ne prend rien au sérieux que par rapport à ses disciples - soi-même non excepté".*

*F. Nietzsche*

# I - DE SCRÉCRILIRE À L'ARBALETTRE

LES DÉBUTS À SHÉCRILIRE

Au Québec, l'analphabétisme est une réalité dont on commence à peine à parler. C'est pourquoi la pratique de l'alphabétisation est un fait relativement nouveau qui demeure au stade expérimental.

Depuis quelques années, on a vu apparaître des groupes oeuvrant en milieu populaire. Ces groupes varient quant à leurs méthodes d'intervention mais une tendance commune se dessine vers une alphabétisation non scolarisante et intégrée au milieu populaire.

C'est dans ce contexte que l'organisme SHÉCRILIRE a fait son apparition à Sherbrooke, en décembre 1979. Il était composé de quatre alphabétiseurs qui en fait, n'avaient aucune expérience en alphabétisation. Nous ignorions tout de l'analphabétisme. Au plus, nous connaissions les statistiques à ce sujet et nous avions une vague idée des analphabètes. Nous savions qu'ils étaient peu portés à s'afficher. Nous n'avions pas d'idéologie et nous n'étions même pas au courant des expériences antérieures en alphabétisation.

C'est donc à tâtons, et en nous cognant souvent le nez aux murs, que nous avons entrepris cette expérience. Nous avons d'abord posé des affiches et pris contact avec différents organismes, ce qui nous a rapidement amené quelques analphabètes. Nous avions un petit local qui nous servait de bureau, car les leçons se donnaient à domicile, selon un horaire fixe. Nous utilisions une méthode spécialement conçue pour les adultes et assez répandue au Québec.

A force de côtoyer des analphabètes, nous nous sommes vite rendu compte qu'il fallait rajuster nos flûtes. D'abord, nous avons compris que l'analphabétisme est un problème qui dépasse largement l'incapacité de lire et d'écrire. Les analphabètes étant souvent des gens

isolés et mal intégrés à la société, les visites à domicile ne changeaient pas grand-chose à leur situation. Il fallait, au contraire les sortir de leur cuisine. Ils prirent donc l'habitude de se présenter au local, mais comme l'enseignement demeurait individuel, SCHECRILIRE eut quelque temp· l'allure d'une clinique dentaire. Ce n'était pas non plus la solution. Il fallait développer l'aspect social de l'alphabétisation par un travail en équipe.

Nous avons aussi rapidement abandonné "la méthode" en partie parce qu'elle était basée sur l'étude individuelle, qu'elle se prêtait mal au travail d'équipe. Elle comprenait aussi trop de mots que les gens apprenaient à lire sans en comprendre le sens (ex: Golgotha, sanctuaire marial, etc.). Surtout, elle ne stimulait en aucune façon l'imagination et la créativité. Elle imposait à l'individu un vocabulaire qui n'était pas toujours le sien et une idéologie qui ne correspondait pas nécessairement à sa réalité. Nous avons préféré travailler à partir de mots reliés au quotidien de chacun.

Nous avons réalisé que l'alphabétisation ne pouvait se limiter à un apprentissage strictement académique de la langue écrite. Les connaissances des analphabètes étant très limitées dans presque tous les domaines, nous avons jugé que l'alphabétisation devait être orientée vers une ouverture beaucoup plus large sur le monde. Nous avons donc ajouté au français des séances d'information sur des sujets variés (l'Estrie, le Québec, les pays étrangers, l'astronomie, etc.), avec projection de films. Cette ouverture idéologique s'est accompagnée d'une ouverture physique: l'horaire fut aboli et la maison, ouverte quatre après-midi et quatre soirs par semaine, accueillit les gens à la fréquence qu'ils désiraient.

Devant l'insécurité qu'éprouvent généralement les analphabètes face aux institutions, nous avons enfin conclu que SHECRILIRE devait s'affirmer en tant qu'entité physique autonome, indépendante de toute institution officielle.

C'est ainsi que s'est dessinée devant nous l'image de la Maison alpha. En septembre 1980, elle était déjà très solide. Nous avions accru notre présence dans le milieu populaire avec l'aide des médias. Une trentaine de personnes fréquentaient la maison et l'esprit y était de plus en plus dynamique. SHECRILIRE présentait tous les aspects extérieurs de la santé. Pourtant en janvier 1981, il mourait d'une hémorragie interne provoquée par l'éclatement de l'équipe.

## LA MORT DE SHÉCRILIRE ET LA NAISSANCE DE L'ARBRALETTRE

Dès le mois de septembre, des dissensions s'étaient manifestées au sein de l'équipe sur des questions de "politique extérieure". Nous (René Boucher, Josée Lefebvre) visions à élargir notre présence en milieu populaire par l'intermédiaire des médias et des organismes de quartier et à participer entièrement au mouvement national d'alphabétisation. Nos coéquipiers trouvaient plus important de s'assurer l'appui des institutions financièrement fortes, telle la commission scolaire, quitte à y sacrifier l'autonomie de la maison.

Cette divergence affectait le fonctionnement interne de la maison. Croyant que la commission scolaire représentait une source éventuelle de financement, ils étaient prêts à introduire des éléments plus scolarisants dans notre démarche (évaluations, normes de contrôle) et s'orienter davantage vers l'aspect "académique" de l'alphabétisation.

La rupture eut lieu au retour des vacances de Noël quand nos collaborateurs ne nous demandèrent pas moins que de démissionner. Ce fut pour nous une surprise car nous n'avions pas saisi la gravité des différends qui nous séparaient. En dehors de quelques discussions sur les subventions et sur la politique extérieure, les différends n'avaient jamais été abordés ouvertement. Les questions d'idéologie

et le fonctionnement interne paraissaient secondaires pour eux. En général, ils semblaient d'accord avec nous sur ces points ou s'ils ne l'étaient pas, ils n'ont jamais pris la peine de le manifester. C'est pourquoi nous croyons que la mort de SHECRILIRE n'a pas été causée par une question idéologique, mais par une question purement financière.

Devant notre refus de démissionner et devant l'impossibilité d'une réconciliation, nous avons tous les quatre opté pour un divorce en règle. Il fut décidé qu'ils partiraient pour n'ouvrir une autre maison. Ce qui restait de la subvention fut partagé entre les deux équipes ainsi que tous les biens de SHECRILIRE. Quant aux habitués de la maison, ils seraient mis au courant et amenés à choisir librement. De plus, il fut entendu que le nom "SHECRILIRE" ne serait plus employé publiquement mais que chaque groupe se trouverait une nouvelle dénomination. C'est ainsi que nous sommes devenus l'ARBRALETTRE.

Quant à l'autre maison (la Maison alpha de Sherbrooke) elle fonctionna pendant deux mois avec un groupe de cinq analphabètes. Contrairement à SHECRILIRE où les gens assistaient à autant d'activités qu'ils désiraient, les responsables y établirent un horaire fixe de deux leçons par semaine auxquelles s'ajoutait une somme de travail à faire à domicile.

Ils ne firent aucune intervention publique et aucun recrutement si ce n'est de contacter certains des habitués de SHECRILIRE. Curieusement, ils les choisissaient parmi les "meilleurs" et les plus jeunes, c'est-à-dire parmi ceux qui étaient le plus susceptibles d'être tentés par l'attrait des diplômes. Ils leur expliquaient qu'ils pouvaient les faire entrer au secondaire pour adultes (Centre St-Michel), en travaillant sur les tests d'admission qu'ils s'étaient procurés. L'argument majeur par lequel ils se différenciaient de nous était le "rendement académique", qui visait la réintégration des analphabètes au processus scolaire normal.

Ce complet revirement dans leurs pratiques d'alphabétisation nous est apparu non seulement comme le reniement d'une année de travail fructueux, mais comme un pas en arrière dans le cheminement général d'une pratique qui se détourne de plus en plus de la fonction scolarisante de l'alphabétisation.

A l'ARBRALETTRE, nous nous sommes retrouvés dans un local à moitié vide, chargés de faire à deux le travail qui se faisait autrefois à quatre. Les activités se sont poursuivies au même rythme que par le passé, soit quatre après-midi et quatre soirs par semaine. Sur les trente participants de SHECRILIRE, cinq seulement ont joint l'autre groupe. Il subsistait néanmoins un certain malaise parmi ceux qui désiraient obtenir un jour des diplômes. Ce malaise s'estompa de lui-même le jour où Fernand G., qui avait appris à lire à SHECRILIRE, nous annonça qu'il revenait du Centre St-Michel, où il avait réussi les tests avec un résultat de 20/20. Cette nouvelle fit disparaître les derniers doutes. Nous n'avions jamais parlé de rendement académique ni promis de bonbons aux gens. Nous leur offrions de les aider à acquérir une bonne base du français écrit, en les laissant libres d'en faire ce qu'ils voulaient. Le succès de Fernand prouva le bien-fondé de cette démarche et régla une fois pour toutes la fameuse question des "tests de St-Michel" (quant à Fernand, il s'inscrivit aux cours de St-Michel mais continua à fréquenter assidûment l'ARBRALETTRE, disant qu'il apprenait plus ici).

Pour nous, la séparation de janvier a été un véritable catalyseur. Depuis l'automne, le navire était secoué par deux vents contraires qui l'empêchaient d'avancer. L'alphabétisation risquait de devenir une routine monotone.

L'ARBRALETTRE a été un nouveau départ. Nous avons renouvelé nos liens avec le milieu populaire, ce qui a doublé les effectifs de la maison. Nous avons aussi entrepris un projet qui nous tenait depuis longtemps à coeur: entrer en contact avec la prison de Sherbrooke.

Nous avons soumis un plan au directeur qui nous a assurés de son appui. En septembre prochain, les prisonniers analphabètes seront "libres" de se rendre régulièrement à l'ARBRALETTRE et de s'intégrer aux ateliers au même titre que les autres participants.

Les événements de janvier nous ont forcés à effectuer un retour dans le passé qui nous a permis de préciser notre vision de l'alphabétisation et de nous intéresser plus étroitement aux expériences des autres groupes populaires du Québec. En trois mois, nous avons écrit plus de textes et de mémoires que nous ne l'avions fait en un an.

Le changement le plus positif s'est produit au niveau de l'atmosphère de la maison. En amenant les participants à prendre position sur le type d'apprentissage qu'ils désiraient, la rupture les a conduits à s'interroger eux aussi sur les buts de l'alphabétisation. Depuis, les discussions sur ce sujet sont devenues chose fréquente et ont resserré les liens. Leur sentiment d'appartenance à la maison est devenu beaucoup plus fort; tous se sentent responsables de la bonne marche de l'ARBRALETTRE et surtout de sa survie. Ils ont eux-mêmes remeublé le local, si bien qu'au bout de deux semaines il ne restait plus de traces de la séparation. Lorraine a apporté deux portes que le menuisier Arthur a transformées en tables. Fernand a fabriqué les bancs, d'autres ont fourni chaises, craies, brosses, brocheuses, etc.

Tout cela s'est fait spontanément, sans que nous ayons à leur demander quoi que ce soit. Lorsqu'ils nous ont vus débordés d'ouvrage (nous travaillions douze heures par jour), ils ont tous mis les mains à la pâte. Etelvina nous a même fourni des vitamines pendant trois mois, "pour ne pas qu'on craque". Le fait que nous soyons deux à nous occuper de trois groupes en même temps a stimulé naturellement leur goût pour l'auto-apprentissage et surtout pour l'entraide, ce qui a augmenté la qualité des activités.

Il s'est développé ici une ambiance encore plus dynamique et amicale que par le passé. C'est comme si nous avions ensemble évité un naufrage et que nous repartions à neuf. Depuis ce jour, nous avons pris l'habitude de consulter les gens au sujet de tout ce qui peut toucher la maison de près ou de loin, ce qui a davantage cimenté le groupe.

En mars 1981, la subvention de SHECRILIRE était épuisée. Comme les participants acceptaient mal l'idée d'interrompre les activités pendant une si longue période (jusqu'au renouvellement éventuel de la subvention en septembre) et que nous étions d'avis avec eux qu'une "vacance" de cinq mois ressemblait plus à un abandon, nous avons résolu de poursuivre le travail deux mois de plus (nous disposions du local jusqu'au mois de juin). La maison est donc restée ouverte comme si rien n'était changé, sauf que nous avons assumé la plupart des frais de fonctionnement. Seul le jeudi soir a été "fermé".

Cette situation a accru le sentiment que l'ARBRALETTRE était la responsabilité de tous. Aux yeux des habitués, nous n'étions plus des gens payés pour donner un service, mais nous participions au même titre qu'eux sur une base volontaire. Ils ont pris l'initiative de se cotiser pour payer la photocopie et certains ont même insisté pour contribuer aux divers frais par de petites sommes d'argent.

Au dernier jour des activités, ils ont organisé une fête clôturée par un souper "international" au cours duquel ils nous ont remis une carte - "Le ciel n'est jamais gris" - qui contenait 39,65$ (dont une bonne partie en petit change), somme qu'ils avaient rassemblée pour nous aider à payer le compte de téléphone.

Depuis janvier 1981, l'alphabétisation à Sherbrooke a évolué presque malgré nous vers ce à quoi nous avions toujours tendu: la création d'un milieu vivant et accessible à tous, où l'apprentissage se fait dans un esprit imaginatif et généreux. L'ARBRALETTRE, qui se voulait la continuité de SHECRILIRE, est en réalité allé beaucoup plus loin que lui...

## II - OÙ ON APPREND À GIGUER SUR LA LANGUE

*A Sherbrooke, l'expérience de l'alphabétisation a donné naissance à une conception particulière: la Maison-Alpha. Nous entendons par là un lieu vivant et accessible à tous qui ne soit pas l'appendice d'une quelconque institution ou d'un organisme officiel, mais une entité en soi, bien implantée dans le milieu populaire.*

*Nous croyons que l'alphabétisation doit représenter pour les analphabètes comme pour les alphabétiseurs une expérience entière qui aille beaucoup plus loin qu'une série de leçons à temps partiel. La Maison-Alpha est un second chez-soi (parfois le seul), ouvert à la semaine longue et où on vit intensément l'aventure commune de l'apprentissage et de la découverte.*

*C'est dans ce but que l'ARBRALETTRE a été bâti, pierre par pierre, non pas par quatre ou huit bras, mais par cent cinquante. Pendant un an et demi, nous avons côtoyé environ soixante-quinze analphabètes. C'est en étant à leur écoute, en tentant de répondre à leurs attentes et surtout en travaillant avec eux que nous est venue une vision plus précise de l'alphabétisation. Pour nous, la pratique a précédé l'idéologie et la précède toujours, car l'alphabétisation est continuellement à réinventer.*

*La Maison-Alpha doit être une sorte de caméléon qui a la couleur de son milieu et qui change avec lui.*

LES GENS DE L'ARBRALETTRE

*"Ici, y'a pas personne de pareil mais tout le monde trippe de la même manière".*

*Pierre*

Le mot "analphabète" évoque pour plusieurs un personnage flou et lointain. On parle de l'analphabète un peu comme on parle de la femme: on dessine un portrait-robot dans lequel on résume un phénomène social et culturel mesurable par des statistiques. On trouve des explications à ce phénomène mais on se perd quant aux solutions.

Pour nous, bien que les analphabètes soient liés par des traits communs dont leur incapacité de lire et d'écrire, ils sont avant tout des individus très différents les uns des autres. Le monde de l'ARBRABLETTRE est un véritable éventail de personnalités, d'expériences et de mentalités: il y a ici autant d'analphabétismes que d'analphabètes. Cette diversité vient en partie du fait que dans nos contacts avec la population, nous ne nous adressons pas à une catégorie spécifique d'analphabètes comme, par exemple, aux bénéficiaires de tel ou tel service ou à la minorité intéressée à réintégrer le système scolaire. Par l'intermédiaire des médias, nous informons simplement la population qu'il existe à Sherbrooke une maison où on apprend à lire et à écrire.

Qui sont ces gens ? Ils sont trente-cinq à participer régulièrement aux activités de la maison, c'est-à-dire trois ou quatre fois par semaine. Ils fréquentent l'ARBRALETTRE l'après-midi ou le soir, parfois les deux. Autour de ce noyau gravitent environ quinze personnes qui ont un rythme plus irrégulier de participation.

Ce sont des hommes et des femmes de dix-sept à soixante ans (la moyenne d'âge est de trente-cinq ans). Ils sont québécois surtout, mais aussi chiliens, portugais, suisses, hongrois et philippins. Ils sont assistés-sociaux, chômeurs, ménagères, ouvriers, cuisiniers ou militaires... Ils viennent des milieux populaires urbains ou de la campagne environnante: Scotstown, Wotton, East-Angus, Stoke, St-Elie, St-Denis, Magog et même Drummondville. Certains ne sont jamais allés à l'école, d'autres y sont allés trois ans, d'autres ont passé neuf ou dix ans sur les bancs des "classes spéciales", véritables petites usines à analphabètes. A la base, ils n'ont ni les mêmes connaissances, ni le même ryhtme d'apprentissage, ni les mêmes intérêts.

Ils s'appellent Pierre, le jeune bus fougueux de dix-sept ans couvert de tatouages; Agathe, la dame de Ste-Anne de soixante ans qui marche quatre milles par jour pour venir ici; Léandre, le jeune militaire qui rêve de devenir détective privé; Rosa, la réfugiée chilienne analphabète dans sa langue maternelle; Fernand et Fernand qui voyagent tous les soirs de Drummondville et de Scotstown; Jean-Paul, né dans la misère de l'Abitibi des années '30 et qui a trouvé ses premiers amis ici; Lorraine, mariée à dix-sept ans à un homme brutal et dont la participation à l'ARBRALETTRE représente le seul geste autonome qu'elle ait posé dans sa vie; Elise, dix-huit ans, mère célibataire d'un enfant de trois ans; Jean-Guy, Ovide, Gérard... Nicole, ancienne récidiviste de vingt-cinq ans; Ginette, Marguerite, Etelvina, Roger, Magaly...

Cette diversité dans le monde de l'ARBRALETTRE constitue l'élément le plus intéressant de la maison. Ici, les différences d'âge, de sexe et de nationalité ne sont pas un obstacle à l'esprit de groupe; elles sont, au contraire un stimulant. La Maison-Alpha est une sorte de microsociété où tous les éléments du milieu populaire sont réunis. Quand on voit Rosa décrire le Chili à des gens qui n'ont jamais

vu le fleuve St-Laurent, quand on entend Pierre, qui s'est toujours méfié de tout ce qui a plus de vingt-cinq ans, dire qu'il espère à soixante ans être aussi "trippant" qu'Agathe, on comprend que l'ARBRALETTRE est plus qu'un simple lieu d'apprentissage. C'est aussi le début d'une plus grande ouverture d'esprit qui surmonte bien des préjugés sociaux. L'intégration à la microsociété que représente la Maison-Alpha est le point de départ d'une intégration sociale plus large.

## LA MAISON-ALPHA: UNE ANTI-ÉCOLE

L'ARBRALETTRE est un groupe cohérent où chaque individu a sa place. Malgré leurs différences, ils ont aussi beaucoup en commun. D'abord, ils viennent tous pour la même raison: ils veulent apprendre à lire et à écrire sans avoir à passer par le long processus du primaire et du secondaire. Leurs besoins sont urgents et fondés sur des raisons pratiques: ils veulent arriver à se débrouiller seuls dans les gestes qu'ils posent quotidiennement, avoir plus de chances sur le marché du travail, bref, être comme tout le monde. Comme disait Agathe: "Ça nous mettra peut-être ben pas plus riches, mais on va toujours ben être capables de se débrouiller".

En arrivant ici, ces gens reconnaissent dans l'expérience des autres une situation qu'ils croyaient être les seuls à vivre. Ils ont tous connu la solitude, le sentiment d'infériorité, la dépendance envers "ceux qui savent" et la frustation qui en découle. Ils doutent tous de leur capacité d'apprendre, donnant raison au vieux mythe selon lequel intelligence est synonyme d'instruction. Toute leur vie on leur a dit qu'ils étaient des "épais" et ils ont eu tendance à le croire. Ici, ils découvrent un milieu où ils ne sont plus marginaux, mais majoritaires.

Ils ont un autre point en commun: une haine inconditionnelle et sans retour de l'école. Ils réalisent à vingt, trente ou quarante ans que lire est une question de survie, mais ils ne veulent pas réintégrer un système qui les a littéralement vomis. Qu'ils aient passé un ou dix ans sur les bancs d'école, ils sont tous les anciens "cabochons du fond de la classe" et ils en gardent les mêmes mauvais souvenirs: la discipline de caserne, les violences ou l'indifférence, l'humiliation, la tension et l'ennui. Leur peur de l'école s'étend à toutes les institutions.

Certains ont déjà tenté par le passé de s'intégrer aux programmes d'éducation des adultes des commissions scolaires. Ce fut un échec. Fernand G., vingt-quatre ans, s'est inscrit au secondaire pour adultes après avoir appris à lire à la Maison-Alpha, dans le but de récolter un diplôme. Au bout de deux semaines, il prit l'habitude de sécher ses cours après avoir donné sa présence et de revenir à l'ARBRA-LETTRE où il apprenait plus. Fernand N. a abandonné ses cours au Centre de formation préparatoire à l'emploi parce que ses professeurs, pour "former sa personnalité" (dont il ne manque d'ailleurs sûrement pas), le forçaient à disserter publiquement sur des sujets aussi imbéciles que "Est-ce que je m'aime moi-même et pourquoi le devrais-je ?". Agathe, soixante ans, inscrite l'an dernier au même centre pour apprendre à lire, passa deux mois à faire du collage et à jouer au ballon dans la cour. Elle claqua la porte, furieuse, le jour où elle entendit un professeur traiter la classe de "gang d'arriérés".

Cette sévère critique de l'école que nous avons entendue de la bouche des analphabètes a servi de point de départ à la construction de la Maison-Alpha. Sachant que l'analphabétisme est un problème qui touche toutes les facettes de la vie et qui dépasse largement l'incapacité de lire et d'écrire, on ne peut réduire l'alphabétisation au simple apprentissage. C'est une aberration que de voir en l'alphabétisation la dimension simpliste d'un présecondaire. On ne doit pas la penser

comme le substitut d'un primaire jadis raté et comme un premier pas vers la réintégration scolaire, comme une porte de service de l'école. En 1981, continuer à faire miroiter aux analphabètes que la réussite sociale est nécessairement liée aux diplômes est faire preuve d'archaïsme ou de mauvaise foi.

Telle que nous la percevons, l'alphabétisation doit, à court terme, viser à rendre les gens autonomes le plus rapidement possible en utilisant une méthode pratique et orientée vers le quotidien. Ensuite s'ils veulent retourner à l'école (le cas s'est déjà présenté), nous leur indiquerons le chemin à prendre. Notre premier but est de leur offrir une base solide en français écrit. A moyen terme, l'alphabétisation doit fournir à l'individu les outils qui lui permettront de se prendre en main et de se redéfinir en d'autres termes que celui de son infériorité. A long terme, l'alphabétisation doit favoriser l'ouverture d'esprit et la compréhension du monde qui nous entoure.

Nous rejetons la fonction scolarisante de l'alphabétisation, car le processus d'autonomie que nous souhaitons est impossible à l'intérieur d'un schéma scolaire fondé sur l'initiative de l'enseignant et la passivité de l'étudiant, et sur l'équation: compétition + obéissance = apprentissage.

A l'ARBRALETTRE, nous avons voulu créer un milieu dynamique, appartenant à tous et dont tous sont responsables, qui soit l'antithèse du souvenir que les gens ont de l'école. Nous avons toujours tenté d'éviter de reproduire les erreurs d'un système qui traite les enfants en adultes, et les adultes en enfants.

"L'ARBRALETTRE, C'EST UN PAYS LIBRE" - Pierre

L'alphabétisation se fait dans un grand "cinq pièces" situé dans un quartier populaire et qui, si ce n'était des tableaux et des cartes géographiques, aurait presque l'air d'une maison habitée.

L'école était obligatoire. Ici, les gens viennent sur une base volontaire. Ils sont informés des heures d'ouverture (quatre après-midi et quatre soirs par semaine) et se présentent quand bon leur semble. Il n'y a ni date d'inscription, ni "session" officielle, si bien qu'un "nouveau" peut s'intégrer à tout moment au groupe déjà formé.

Il n'y a ni tests, ni examens, ni évaluation d'aucune sorte. Les examens ont toujours été source de compétition et de tension. Pour la majorité, les gens qui viennent ici n'ont pas appris à l'école parce qu'il y régnait une tension perpétuelle. La maison ne doit pas seulement éviter les apparences de l'école, elle ne doit surtout pas en reproduire l'atmosphère. Seul un climat de détente est favorable à l'apprentissage. D'ailleurs, nous n'avons pas encore compris à qui servent les évaluations. Comme le dit Marguerite: "On sait où on en est et on est capable de s'évaluer tout seul". Quant à nous, après un an d'expérience, nous pouvons facilement reconnaître le niveau de connaissance de quelqu'un simplement en travaillant quelques heures avec lui. Nous côtoyons ces gens à la semaine longue, nous connaissons chacun d'entre eux et nous observons leurs progrès autant que les difficultés qu'ils rencontrent.

A l'école, on demandait aux gens d'être passifs, attentifs et obéissants. Ici, on les encourage à l'initiative, à la participation, à dire ce qu'ils pensent. L'esprit d'initiative est très important à nos yeux car il fait partie de la prise en charge par l'individu de son propre apprentissage.

Inconsciemment, les analphabètes sont souvent portés à reproduire le schéma scolaire même s'ils l'ont détesté, car c'est le seul qu'ils ont connu. On leur a toujours dit quoi faire et ne pas faire et certains s'attendent à ce que ça continue ici. Cette reproduction du schéma scolaire et la passivité qu'elle entraîne se manifestent surtout au début. On entend souvent des questions comme: "Est-ce qu'il faut prendre des notes ?", "Est-ce que je peux manquer l'école demain", "Est-ce que je fais du progrès ?"... Nous répondons toujours de la même manière: "Toi, qu'est-ce que t'en penses ?"

Au début, presque tous s'excusent en rougissant quand ils font une "faute". Notre première tâche est donc de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas à l'école, qu'ils sont libres de faire ce qu'ils veulent et que l'erreur va de pair avec tout apprentissage. Lorsque après une semaine d'absence, Jean-Guy (cinquante ans) nous est arrivé avec un billet signé par son médecin, nous lui avons répondu en riant qu'il fallait aussi un billet de sa mère.

Il est plus facile d'être traité en enfant d'école qu'en adulte. Ceci est aussi vrai pour eux que pour nous. Mais nous croyons que la liberté et la responsabilité sont des conditions fondamentales à l'apprentissage.

Normalement, cette mentalité scolaire disparaît d'elle-même au bout de deux ou trois semaines. La relation entre l'analphabète et l'alphabétiseur s'en trouve enrichie parce que ce dernier cesse d'être perçu comme un professeur ou une maîtresse d'école qui est là pour vous juger et vous pousser. Il devient un guide et un ami avec qui on peut aussi bien jaser et rire que travailler.

A l'école, on encourageait les meilleurs et on oubliait les "moins bons" du fond de la classe. Ici, toute compétition est inutile car même si tous n'ont pas le même rythme, il n'y a ni premiers ni derniers.

Lorsque l'on travaille sur un sujet précis, on ne passera jamais à autre chose tant que tout le monde n'a pas compris, si bien que celui qui a compris prendra naturellement l'initiative de continuer à travailler seul, ou encore mieux, d'aider son voisin. Ces éléments, l'autoapprentissage et la coopération, sont tellement importants que le rôle de l'alphabétiseur en est presque réduit à celui de personne-ressource à qui on n'a recours qu'en dernière instance. S'il est appelé à s'absenter, par exemple pour répondre au téléphone, ou s'il est occupé à donner des explications à quelqu'un en particulier, le travail continue comme si de rien n'était. Celui qui a de la difficulté avec un mot demandera aux autres, et il arrive que les discussions soient plutôt animées. Ce qu'à l'école on appelle "tricher" est de mise ici: on travaille un oeil dans son cahier et l'autre dans celui du voisin !

APPRENDRE: UN JEU D'ÉQUIPE

L'ARBRALETTRE est une équipe. La stimulation et les encouragements ne viennent pas de l'alphabétiseur, mais du groupe auquel lui-même est intégré à titre de participant. Cette place qu'a l'alphabétiseur au sein de l'équipe est très importante pour nous. Au début, nous avions peur qu'en se libérant de leur dépendance envers leurs proches, les analphabètes ne fassent que la transférer sur nous. Nous ne voulions pas qu'ils nous voient comme des maîtres de la connaissance, des missionnaires charitables ou des distributrices à conseils. Mais à l'ARBRALETTRE, c'est l'équipe qui mène la barque.

Lorsqu'un nouveau se présente, c'est le groupe qui se charge de son intégration. Il l'accueille favorablement parce que chacun se sent un peu responsable de lui. Ils connaissent encore mieux que nous sa gêne et sa peur d'être ridiculisé. Ils ont tous franchi le premier pas et ils savent ce que c'est. Ils le reçoivent d'une façon naturelle, sans curiosité intimidante, lui offrent une chaise, jasent un peu. Renaud se charge de le faire rire et Louise de l'encourager: "Tu vas voir, ça va bien aller. Moi quand j'ai commencé, j'en savais moins que toi..."

L'école était "plate", l'ARBRALETTRE est une place où on rit beaucoup. Ce n'est pas seulement un lieu de travail, mais une "sortie" par laquelle on échappe à un milieu social et familial souvent étouffant. Il s'est développé ici une atmosphère de camaraderie et d'échange qui amène les gens à prendre un recul face à leurs problèmes. Ils les laissent à la maison ou s'ils en parlent c'est plus pour en discuter ou même en rire que pour s'en plaindre. Malgré le travail difficile qu'elle accomplit, Marguerite nous disait un jour: "Ici, c'est reposant..."

L'humour à une place importante dans le cadre des échanges et des nombreuses fêtes que les gens organisent, mais aussi à l'intérieur du travail proprement dit. Apprendre à lire et à écrire est une tâche longue et ardue qui peut être aussi plaisante qu'apprendre un jeu difficile. Les occasions de rire ne manquent pas: le contenu des phrases que les gens composent, les jeux de mots, les remarques et même les fautes qu'on en vient à partager avec les autres pour plaisanter. La première fois que Pierre s'est présenté à l'ARBRALETTE, ce qu'il a vu était tellement différent de ce à quoi il s'attendait qu'il s'est demandé pendant cinq minutes s'il n'était pas tombé dans une "place de fous".

Le rire est aussi un excellent "aide-mémoire", drôlement plus efficace que la traditionnelle claque derrière la tête. Il donne au travail l'aspect d'un jeu auquel tous sont tentés de participer.

LES RÈGLES DU JEU

A l'ARBRALETTRE, on travaille en équipes qui ne dépassent jamais sept ou huit participants. Il y a trois groupes: le groupe "d'en haut" (deuxième étage) où on apprend les lettres et où on compose des mots avec les sons de base comme "ta" ou "mo"; le groupe de "la cuisine", où on voit à peu près tous les sons nécessaires à la lecture

(ou, on, ch, les syllabes inverses, etc.) et où on compose de courtes phrases; le groupe "du salon", formé par les "anciens" qui en sont rendus aux sons moins usuels, à l'usage du dictionnaire et à la conjugaison de verbes.

Cette classification est cependant très souple. Les transferts, qui sont laissés à l'initiative des individus, sont fréquents d'un groupe à l'autre. Un participant de la cuisine "passera au salon" quand il se sentira prêt à le faire et inversement, celui du salon changera de groupe s'il réalise qu'il lui manque des éléments de base.

Les règles du jeu sont les mêmes dans les trois groupes et elles ont été définies à partir de trois priorités:

- les analphabètes veulent être en mesure de se débrouiller le plus rapidement possible. Il nous faudra donc travailler à partir de connaissances susceptibles d'être appliquées dans leur vie quotidienne;
- tous n'ont pas les mêmes connaissances et surtout ils n'avancent pas au même rythme;
- à tout moment, un nouveau peut s'ajouter au groupe.

Il faudra donc que le travail soit assez articulé pour permettre la progression de chacun, et assez souple pour que personne ne soit laissé derrière et que le nouveau puisse facilement prendre sa place au sein de l'équipe. C'est pourquoi il est à la fois collectif et individuel.

A partir de sons ou de mots, ou même à partir de rien, tous composent des phrases. Celui qui est plus avancé composera naturellement des phrases plus complexes. L'alphabétiseur fait le tour de la

table et répond aux questions. Il ne "corrige" pas l'individu, mais tente plutôt de l'amener à rectifier lui-même ses erreurs. Si Luc écrit "cagé" au lieu de "caché", il lui demandera de lire lentement, à voix haute, et de comparer le résultat avec le mot qu'il avait en tête.

Puis le travail est mis en commun. Chacun lit sa création aux autres pendant qu'un volontaire l'écrit au tableau. Cette démarche a l'avantage de satisfaire tout le monde et surtout de permettre à chacun de s'exprimer librement. Ce qu'ils écrivent, ce sont leurs mots, leurs idées, leurs farces. Ils ont ainsi l'occasion d'échanger et de plaisanter sur des sujets qui les préoccupent, que ce soit la religion, le sport, la job, la politique ou le sexe.

Ensuite, on explique au groupe ce qui est écrit au tableau. Chaque mot est décortiqué, même ceux que tout le monde connaît. Un observateur de l'extérieur pourrait remarquer que nous nous répétons souvent. En effet, rien ne nous assure qu'une chose qui paraît simple est comprise par tous et si nous l'avons déjà expliquée dix fois, il n'est pas certain que tous s'en souviennent. C'est aussi pourquoi nous faisons beaucoup de "révision", particulièrement quand un nouveau s'ajoute au groupe. Ces révisions ne sont pas un facteur de ralentissement pour les autres. Elles solidifient la base qu'ils ont déjà et leur permettent en même temps de mesurer leur propre progression, ce qui est le meilleur encouragement possible.

Nous ne perdons jamais la base de vue. Les règles de grammaire sont réduites à leur strict minimum ou remplacées par des "trucs" aussi efficaces.

Il nous faut aussi toujours faire le lien entre le langage écrit et le langage oral. L'écart entre le parler et l'écrit est peut-être une des raisons pour lesquelles les Québécois ne sont pas "forts

en français". Depuis la petite école, ce qui nous est enseigné ne correspond pas toujours avec ce que nous vivons et rarement avec ce que nous disons. "Je suis, tu es, il est", c'est aussi "chi", té, yé, et il faut le mentionner à chaque fois. Le futur "tu mangeras" est bien plus souvent "tu vas manger". A l'ARBRALETTRE, on ne "rejette" jamais un mot ou une expression que tout le monde comprend parce qu'ils ne sont pas dans le dictionnaire ou parce qu'ils viennent de l'anglais. On les écrira au son tout simplement.

Cette façon de fonctionner est très utile à l'intégration des immigrés à la culture québécoise. Citons le cas de Nancy et d'Esther, deux Philippines qui ont appris à parler français au Centre d'orientation et de formation des immigrants (COFI). Elles sortaient de leur cours toutes fières de ce qu'elles avaient appris, mais dans l'autobus qui les ramenait chez elles, elles s'apercevaient qu'elles ne comprenaient pas un traître mot de ce que les gens disaient. C'est ici qu'elles ont été initiées à notre langue courante. Elles écoutent les gens parler, saisissent des expressions au passage et leur demandent des explications.

Nous donnons autant d'importance au sens de chaque mot qu'à sa forme, car les connaissances des analphabètes sont souvent très limitées dans tous les domaines. Ginette nous contait qu'elle avait gâché une recette de cuisine parce que la dernière ligne, jusqu'où elle s'était rendue tant bien que mal, disait de "mettre au four trois quarts d'heure". Elle ne savait pas ce que représentaient trois quarts d'heure...La plupart des gens qui viennent ici ignorent la différence entre une ville et un pays et ne pourraient pas situer les Etats-Unis par rapport au Québec. Il est aussi important de savoir où se trouve Chicoutimi que de le lire correctement ou de savoir que "le jour" et "la nuit" ne sont pas seulement des mots, mais des phénomènes liés au mouvement de la terre. "Avoir" et "être" sont plus que des verbes; ce sont les deux actions qui régissent notre vie de la façon la plus constante.

Ainsi notre démarche d'alphabétisation qui, aux premiers abords, tente de répondre aux nécessités quotidiennes et pratiques des gens, s'oriente dans un deuxième temps vers la tendance inverse: l'ouverture sur la connaissance du monde qui nous entoure. L'alphabétisation ne se fait pas seulement avec un crayon et un papier, mais aussi avec un globe terrestre, un atlas, des cartes géographiques et un dictionnaire de la faune et de la flore. Un mot comme "tapis" peut nous amener en Turquie et "maïs" aux Indes...

La présence d'immigrés au sein des Québécois stimule cette curiosité universelle aussi bien dans un sens que dans l'autre. Autant Jacques et Georges peuvent-ils être intrigués par le Chili, autant Magaly et Rosa sont-elles heureuses d'accéder aux "secrets" de la culture québécoise.

Les fréquentes discussions qui ont lieu pendant les activités d'apprentissage créent une atmosphère assez spéciale. L'ARBRALETTRE est tout sauf un endroit ennuyant. A tout moment, l'exercice de la lecture et de l'écriture peut déboucher sur une conversation animée. Il n'est alors pas question pour l'alphabétiseur de remettre "le monde à l'ordre", mais il peut facilement profiter d'un mot ou d'une phrase qu'il saisit au vol pour ramener naturellement les gens à l'écriture. Le plus souvent, c'est un des participants qui prend l'initiative de cette intervention. On sort simplement du sujet pour retomber dans un autre qui se prête aussi bien à l'apprentissage.

A l'ARBRALETTRE, la discipline est remplacée par une règle qui a été établie naturellement par le groupe et dont personne ne déroge: le respect des autres. Il est entendu par tous que personne ne se moquera jamais du voisin ni ne l'empêchera de travailler.

UN JEU OÙ TOUT LE MONDE GAGNE (où "la lecture, c'est une mine d'or".
(Pierre)

Le type d'alphabétisation développée à l'ARBRALETTRE a donné de bons résultats. Chacun apprend à lire et à écrire selon son rythme. Certains déchiffrent leur journal du matin après trois mois, d'autres y mettront six mois ou un an, mais tous progressent. Des individus qui n'avaient rien appris en neuf ans d'école ont fait des progrès formidables en quelques mois à l'ARBRALETTRE.

Dans leur processus d'apprentissage, presque tous expérimentent à un moment ou l'autre un phénomène étrange qu'on appelle ici l'éclatement. Nous ne pourrions le décrire d'une façon plus claire que Pierre: "Quand tu lis un mot, c'est comme quand tu trouves une mine d'or. Tu cours voir ta femme pis tu lui montres ce que t'as trouvé... La lecture, c'est comme une mine d'or..." L'éclatement survient quand l'individu découvre (souvent par accident) que derrière l'aridité du code se cache la fameuse mine d'or de l'expression écrite. Pour Roger, c'est arrivé le jour où il a reconnu dans "moutarde" le même "tar" que dans "Domtar", l'usine où il travaille depuis trente-huit ans. Cela a été pour lui une véritable illumination. Il s'est rendu compte que les mots sont des choses vivantes avec lesquelles on peut jouer.

L'éclatement ne produit pas toujours le même effet sur les gens. Pour Monique, il s'est traduit pendant un certain temps par une envie de pleurer dès qu'elle reconnaissait un mot au tableau. Lorraine, au contraire, partait à rire à chaque fois qu'elle réussissait à lire quelque chose. Quant à Agathe, l'éclatement est arrivé sans même qu'elle ne s'en rende compte. Un jour où elle regardait distraitement un livre de sa petite nièce, elle s'est écriée: "Qu'est-ce que c'est ça, j'sais lire à c't'heure !"

Mais, il a la même conséquence pour tous: c'est après une découverte de ce genre que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture cesse d'être un mal nécessaire et devient réellement une aventure. On ne se borne plus à la soumission aux règles, on invente, on jongle avec la langue.

C'est aussi à partir de là que la progression s'accélère. Lire et écrire deviennent un exercice agréable et presque naturel. On en vient à vouloir lire tout ce qui nous tombe sous les yeux et écrire tout ce qui nous passe par la tête. A ce stade, l'exercice de l'écriture et de la lecture ne se pratique plus seulement à l'intérieur de la Maison-Alpha, mais se poursuit à domicile, dans la rue, au volant de sa voiture, devant la télévision ou à l'église. L'auto-apprentissage vient compléter le travail de groupe de façon spontanée. L'alphabétiseur n'as pas de "devoirs" à imposer aux gens: ils lisent et ils écrivent, et ce ne sont pas les sujets qui manquent...

Louise nous contait qu'elle a pris l'habitude de toujours avoir un papier et un crayon à portée de la main, sur sa table de chevet et même dans son bain, pour ne pas laisser échapper les mots et les phrases qui lui viennent en tête.

L'éclatement est une sorte de libération d'énergie qui pour plusieurs ne se produit pas seulement au niveau de la langue. Nous avons remarqué qu'un changement de personnalité accompagne souvent l'apprentissage de la lecture au sein du groupe, comme si en brisant le mur de l'isolement et du silence ces gens brisaient aussi le moule de la soumission passive dans lequel ils avaient toujours été prisonniers.

Avant de passer ses journées et ses soirées à l'ARBRALETTRE, Pierre les passait à prendre un coup avec sa "gang". En plus d'un intérêt réel pour la lecture et l'écriture, il a découvert ici une autre "gang" où on ne le pousse jamais dans le dos et où il n'a pas à faire

comme tout le monde pour être apprécié. Il ne s'est pas pour autant transformé en enfant de choeur, mais il est devenu plus critique, plus tolérant et surtout plus indépendant.

Ce genre de changement est particulièrement fréquent chez les femmes analphabètes qui sont généralement doublement dépendantes. Pour plusieurs d'entre elles, leur participation à la Maison-Alpha représente le premier geste autonome et la première action purement égoïste qu'elles aient posée depuis des années. Elles reçoivent beaucoup plus rarement que les hommes l'appui de leur conjoint. Lorsqu'elle a décidé de venir ici, Yvette a provoqué un tel choc chez elle que son mari ne lui a pas adressé la parole pendant deux semaines, sauf pour lui dire qu'"elle s'en venait pas mal indépendante à son goût". Quand Lorraine a fait part à sa famille de sa décision d'apprendre à lire, ils sont tous partis à rire, disant qu'elle ne ferait jamais rien "avec sa tête de mule". Elle avait si peu confiance en ses propres capacités que ça lui a pris près d'un an avant d'"éclater". Elle vient tout juste de se rendre compte qu'il n'en tient qu'à sa volonté d'apprendre. Elle s'est mise à fréquenter plus assidûment la maison, à se mêler au groupe et elle a même changé physiquement (elle a maigri, s'est fait friser les cheveux et s'est acheté des vêtements...).

Lorsque Louise est arrivée ici l'an dernier, elle ne pouvait pas écrire son adresse. Elle avait essayé à maintes reprises d'apprendre à lire, mais ses tentatives s'étaient toutes soldées par des échecs. Cette célibataire de trente-cinq ans vivait dans un isolement presque total: elle n'avait aucun contact avec le monde en dehors de sa famille, et plus particulièrement de sa mère envers laquelle elle était totalement dépendante. Elle ne sortait jamais seule - sa mère venait la reconduire et la chercher au local - car les étrangers la terrorisaient. Elle pâlissait à la seule idée d'avoir un jour à travailler en groupe.

Aujourd'hui, Louise est la personne la plus dynamique et la plus sociable du groupe. Elle est devenue indépendante et très active. Elle cherche toujours quelque nouveauté pour améliorer la maison, organise les fêtes, participe à toutes les activités, s'intéresse à tout le monde et plus particulièrement à ceux qui ont le plus besoin d'aide. Elle lit presque couramment. Cette fille qui avait toujours vécu comme à côté d'elle-même s'est découvert une véritable passion pour l'expression écrite. Elle a deux ambitions: écrire un livre et être alphabétiseuse. Bien qu'elle ne maîtrise pas encore tout à fait l'écriture, elle passe son temps à écrire. Parfois, ce sont des mots qui n'existent pas mais qu'elle trouve beaux... Le cas de Louise est peut-être exceptionnel, mais il illustre bien la découverte de la "mine d'or". Elle dit: "Quand j'écris, ça me donne des coups en dedans" L'ARBRALETTRE est une place où on apprend à giguer sur la langue...

On est loin de la première intention des analphabètes qui était de se débrouiller. On est loin de l'aspect fonctionnel de l'alphabétisation. On est loin des tests à remplir et des méthodes à suivre page par page. Répondre à un test ne représentera jamais plus qu'un acte d'obéissance à un code inerte. Or le code est le glaçage qui décore le gâteau, il ne doit surtout pas en ternir le goût.

Il ne s'agit plus de codifier les idées des autres, mais d'exprimer ses propres idées. La découverte de l'expression écrite doit mener à la libération de l'imagination et à la production de soi. Elle ne se fait pas seulement par le travail, mais aussi par le plaisir. Elle fait appel au ventre autant qu'à la tête...

A PROPOS DES ALPHABÉTISEURS

Que faut-il pour alphabétiser ? Savoir lire et écrire.

Louise, Léandre, Daniel, Dany et Nicole nous ont fait savoir qu'ils désiraient eux aussi être alphabétiseurs à l'ARRRALETTRE lorsqu'ils "se sentiront prêts". Cette remarque représente pour nous une victoire car c'est justement à cela que nous voulions en venir. Elle démontre que ces gens se sentent assez solides dans leurs connaissances et surtout assez enthousiastes pour avoir envie de les faire partager aux autres. La formation d'alphabétiseurs parmi les analphabètes était l'aboutissement normal de notre démarche.

Ils ont toutes les qualités pour être alphabétiseurs, d'autant plus qu'ils ont un gros avantage: ils savent mieux que quiconque ce que c'est que d'être analphabète...

Pour alphabétiser, détenir un diplôme est loin d'être une nécessité. C'est peut-être même un handicap. L'alphabétiseur qui en est muni doit avoir assez de "mémoire" pour l'oublier et pour revenir au temps où il "a appris". Espérons qu'il n'y aura jamais de faculté d'alphabétisation. C'est dans la rue que l'alphabétisation doit se penser, s'apprendre et se vivre car plus que toute autre chose, elle ne peut que venir de la base: les analphabètes. Nous voudrions que l'actuelle génération d'alphabétiseurs serve de tremplin à ce vaste mouvement auquel elle aura un jour à céder la place et que les futurs alphabétiseurs sortent des rangs mêmes des analphabètes.

Il est temps aussi que l'alphabétisation au Québec dépasse le débat stérile qui oppose "scolarisation" et "conscientisation" et remette en question le rôle même de l'alphabétiseur. L'alphabétiseur scolarisant - carrément anachronique - et l'alphabétiseur conscientisant visent deux choses complètement différentes mais à nos yeux, ils commettent la même erreur: celle de se considérer comme des acteurs agissant sur une pâte informe qu'ils désirent modeler selon les intérêts qu'ils lui prêtent.

Nous ne nions pas que l'alphabétisation doive s'accompagner d'un processus de conscientisation, bien au contraire. Seulement, nous ne croyons pas que ce processus puisse être imposé et dirigé par l'alphabétiseur. Comme le reste, il devrait se vivre naturellement par chacun et selon son propre cheminement. Une prise de conscience de leur rôle social et politique ne peut se faire que chez des gens qui ont d'abord la conscience de leur individualité et de leur valeur. Dans ce sens, le rôle de l'alphabétiseur n'intervient pas directement au niveau de la conscientisation, mais plutôt au niveau de la préconscientisation. Il n'est là que pour favoriser le développement des conditions préalables à la conscientisation: l'intérêt pour la découverte du monde, la curiosité, l'autonomie, le respect et l'entraide.

## III - UNE JOURNÉE À L'ARBRALETTRE

*Ceci est la description d'une journée typique à L'ARBRALETTRE. Nous y rapportons des anecdotes révélatrices qui, évidemment, ne se présentent pas tous les jours, mais qui illustrent bien l'atmosphère de la maison.*

Nous entrons au local à 9:30 h. Un peu partout, des traces de l'activité de la veille: tasses vides, crayons éparpillés sur la table et surtout, inscriptions diverses sur les tableaux. Comme nous avons un rendez-vous à 10 h avec un "nouveau", nous profitons de cette demi-heure pour faire un peu d'ordre, pour discuter, devant un café, des gens qui fréquentent la maison, de leurs progrès, de leurs difficultés, de leur place dans le groupe et pour nous échanger des "trucs" qui pourraient rendre les exercices plus faciles et plus vivants.

Le nouveau arrive à l'heure juste et accompagné, comme la plupart des cas, par une autre personne. Un peu mal à l'aise, un premier coup d'oeil sur la place réussit à lui enlever la crainte d'être une fois de plus tombé dans un engrenage administratif et scolaire. Il se trouve dans une cuisine comme toutes les cuisines. Seuls le nombre de chaises, le tableau et les cartes géographiques le rassurent qu'il ne s'est pas trompé d'endroit.

Nous l'accueillons le plus simplement possible: les présentations, les poignées de main, une tasse de café... Le situer dans la connaissance de la lecture et de l'écriture n'est pas la chose la plus difficile au monde. Nous lui demandons carrément s'il sait écrire, s'il sait lire et s'il connaît les lettres. Cette approche peut paraître un peu brutale, mais nous croyons qu'une telle franchise est essentielle

dans notre relation avec lui. Au début de notre expérience, nous n'osions pas aborder directement le fond du problème avec les analphabètes. Nous tournions autour du pot, usant de faux-fuyants, ce qui avait pour résultat de gêner tout le monde, nous autant qu'eux. C'était un peu les traiter en enfants. C'est pourquoi nous préférons en parler tout de suite de façon ouverte. Nous savons autant que lui la raison de sa venue, et nous le rassurons qu'il n'y a pas de gêne à avoir puisqu'ici, tout le monde est comme lui: il n'y a ni bons ni mauvais, les plus avancés étant ici depuis plus longtemps.

Nous ne le berçons pas d'illusions parce que nous reconnaissons la difficulté que représente l'apprentissage de la langue écrite. Notre mot d'ordre est: "Petit train va loin". L'apprentissage n'est pas une question de talent, mais de travail.

Comme il arrive presque chaque fois, il s'excuse presque de son ignorance: "Vous allez voir que je sais pas grand-chose, pis en plus j'ai la tête dure. Ma femme passe son temps à me le dire". On lui répond que ça tombe bien parce qu'on est justement là pour ça. Puis il passe une remarque qui revient presque immanquablement: "J'ai un peu peur de faire rire de moi". Nous lui expliquons qu'à l'ARBRALETTRE, on rit beaucoup, mais jamais des autres, que le groupe est là pour l'aider. Nous lui parlons du groupe et de l'atmosphère qui règne ici.

Nous lui décrivons l'horaire et la façon de fonctionner de la maison. Il sera libre de se présenter quand il le désirera. Il doit se prendre en main car jamais nous n'effectuerons de contrôle de présence ou d'évaluation. C'est absolument gratuit, il n'y a pas de matériel à acheter, si ce n'est un cahier et un crayon.

Finalement, on en vient naturellement à parler de choses et d'autres. Il nous parle de lui, de son métier, des problèmes que lui a causés son analphabétisme, de son expérience de la petite école. Un climat de confiance s'est établi. Nous sommes descendus du piédestal où

trônent généralement les professeurs et les administrateurs. On se quitte en se tutoyant et ainsi prend fin la première phase de l'accueil. Il reste la phase la plus importante qui se passe généralement très bien: l'accueil du nouveau par le groupe.

Nous employons la fin de la matinée à faire deux ou trois téléphones, à fignoler un texte ou à travailler sur la méthode. Nous rédigeons des listes de mots et de phrases regroupés par sons à partir du travail fait en groupe, listes que les gens pourront lire à la maison s'ils le désirent.

A midi, nous sortons pour dîner en laissant la porte ouverte car les gens commencent à arriver dès 12:30 h.

Lorsque nous revenons, ils sont tous assis dans la cuisine et ils ont chargé Louise d'écrire les signes du zodiaque au tableau. Après "verso", "sagitère" et "vièrge", elle a ajouté "Jésu", Mari, Josef". Yvette lave la vaisselle. Renaud vide les cendriers. Agathe a amené sa petite nièce Anny qu'elle devait garder.

Marguerite a apporté du papier de toilette, Ginette, un calendrier et Jean-Guy nous fait cadeau d'un chandelier en cuivre qu'il a lui-même fabriqué ainsi que quelques dessins pour orner les murs. Louise a affiché au-dessus du frigidaire une peinture sur numéros qu'elle a faite pendant les vacances de Pâques. Une nouvelle acquisition attire notre attention: il s'agit d'une petite image du Sacré Coeur collée sur un mur. Agathe nous explique qu'elle l'a posée là pour que la maison soit bénie et que tout aille bien pour nous.

Nous profitons souvent de ces débuts d'après-midi pour informer le groupe des divers développements qui concernent la maison. Aujourd'hui, il est question des coupures de

budget et de la survie de l'ARBRABLETTRE en septembre. Gérard propose qu'au pis aller, "on va y aller toute la gang à Québec tabarnak" - le même Gérard qui au temps de SHECRILIRE, avait déclaré sur une ligne ouverte à la radio qu'il était en train d'apprendre à lire à "SHEPULIRE" et que ça allait très bien ! Il nous annonce qu'il enverra à Québec une cassette enregistrée à la maison et sur laquelle il demande directement au Premier ministre d'assurer la survie de la maison.

Agathe assure les gens que son Sacré-Coeur va sûrement aider la cause de l'ARBRALETTRE. "En tout cas, ça peut pas nuire..." Louise est entièrement d'accord. D'ailleurs, elle-même a demandé aux petites soeurs de prier pour sa maison et elle a pris l'habitude de faire brûler des lampions pour que nous ayons la subvention nécessaire.

Pierre, que la perspective d'un voyage à Québec intéresse, nous offre même les services de sa gang de motards. Jean-Guy propose quant à lui que nous signions tous une pétition, ce qui fait l'unanimité dans le groupe. On reparlera plus tard du voyage à Québec.

Quand tout est réglé, on se met au travail. Pendant que la petite Anny écrit son nom sur le coin du tableau qu'elle s'est accaparé, Pierre y inscrit: "Jé mangé du gabon à midi". Il s'ensuit une vive discussion. On se demande si c'est bien la façon d'écrire "jambon". René en profite pour expliquer, à l'aide de la carte, que le Gabon est un pays d'Afrique. Il situe en même temps le Québec, leur montre l'Amérique, les emmène en Europe puis en Afrique. On parle de la race noire, de l'esclavage, de l'origine des problèmes raciaux aux Etats-Unis, puis on revient au jambon.

On continue à travailler de la sorte jusqu'à 15:30 h. Chacun a eu le temps de composer cinq ou six phrases dont plusieurs ont fait rire tout le monde, et tous se sentent un peu fatigués. Quelques-uns restent

jusqu'à 16 h pour nous montrer le travail qu'ils ont fait la veille à la maison, ou simplement pour placoter. Les autres partent en groupes pour faire un bout de chemin ensemble.

On se retrouve seuls, un peu vidés, et on se raconte notre après-midi. A 17 h, on quitte la place en laissant la porte ouverte.

A 19 h, un autre groupe nous attend. Certains sont déjà arrivés et parlent avec Michel, un ami qui nous a offert ses services bénévoles après la séparation. Nous attendons jusqu'à 19:10 h que tout le monde soit arrivé. Selon son habitude, Etelvina, qui demeure pourtant de l'autre côté de la rue, est la dernière arrivée. Elle nous apporte un plat refroidi de croquettes de poisson à la portugaise.

L'atmosphère est un peu différente le soir. D'abord, les gens sont moins nombreux que l'après-midi et sont pour la plupart des travailleurs. Nous avons tous la fatigue de la journée dans le corps. Ensuite, la majorité des immigrés viennent le soir, ce qui donne un caractère différent aux discussions. Nous parlons plus, par exemple, des différences de culture et des expressions québécoises que les Néo-Québécois ne comprennent pas toujours.

Pendant que dans la cuisine on travaille avec le code de sécurité au travail et que Pierre essaie de déchiffrer son horoscope chinois, dans le salon, on a décidé d'utiliser un texte que Fernand a écrit sur l'élevage des chinchillas. A tour de rôle, les gens écrivent au tableau des passages qu'ils se dictent entre eux, puis essaient de les corriger ensemble. Les deux jeunes Philippines, Esther et Nancy, suivent le texte avec le plus vif intérêt jusqu'à ce que l'on en vienne au bout où Fernand explique comment il met les petites bêtes à mort. Révoltée, Nancy supplie Fernand de lui vendre un chinchilla pour au moins en réchapper un du massacre.

La soirée finit par une discussion sur le mot "chocolat". Lorsqu'à 21:15 h on se lève tous pour partir, la phrase "Josée aime le chocolat" est écrite au tableau en français, en portugais, en espagnol et en dialecte philippin.

A 21:30 h, nous fermons la porte jusqu'au lendemain.

A l'ARBRALETTRE, les alphabétiseurs ne sont pas là pour former, simplement pour informer et être informés. S'il y a influence, elle fait partie de l'interaction normale dans une vie de groupe, particulièrement entre gens qui s'"aiment bien". Notre rôle en temps qu'alphabétiseurs ne se différencie pas tellement de celui des autres participants au jeu; nous sommes à peine des arbitres. Quand nous parlons d'automobiles avec Benoît, il n'y a pas deux alphabétiseurs en face d'un analphabète: il y a trois analphabètes dont un en français et deux en mécanique... Quand nous parlons de religion avec Agathe, il n'y a ni conscientisant, ni "sous-conscientisé"; simplement des gens qui donnent leur avis sur un sujet.

L'alphabétiseur devrait avoir la générosité de reconnaître qu'il est aussi là pour apprendre. Nous voudrions que la Maison-Alpha soit un lieu d'échanges qui profite à tous: une université au sens originel du mot... Les activités d'apprentissage devraient se vivre dans une dimension sociale, culturelle et même artistique où la création prendrait le pas sur l'assimilation.

Finalement, l'alphabétiseur ne se distingue des analphabètes que parce qu'il sait lire et écrire. Dans un sens, ce ne sont pas eux les marginaux de la maison, c'est plutôt lui. Et c'est à lui de s'intégrer à eux. Avant de songer à "démarginaliser" les analphabètes, commençons par nous marginaliser avec eux. Après tout, la solution est sûrement quelque part par là: dans les marges...

C'EST PAS UN CADEAU

DES ADEPTES DE L'ARBRALETTRE

*Les textes qui suivent sont la contribution volontaire des adeptes de SHECRILIRE (maintenant l'ARBRA-LETTRE) à cette publication. Ils ont été enregistrés ou écrits à la demande des animateurs, entres autres parce que la survie de la maison n'était pas assurée. On peut donc les lire comme des textes-intervention, comme une pétition avec pour signatures des fragments de vie et beaucoup d'espoir.*

*Les quatre premiers textes sont des lettres. Leur rédaction a été légèrement modifiée. Les autres sont des extraits d'enregistrements transcrits par Josée Lefebvre et René Boucher.*

Quand j'étais jeune, mon père était décédé et ma mère avait pas les moyens de me garder, alors j'ai été placé dans un foyer.

J'ai changé souvent d'école. Des fois en plein milieu de l'année, parce que j'étais changé de foyer. J'ai triplé ma deuxième et ma troisième année; j'ai passé ma quatrième en trichant. J'apprenais rien.

Ils m'ont mis dans une classe spéciale à 12 ans. A 16 ans, j'ai tout lâché. Je suis allé neuf ans à l'école et j'ai pas réussi à apprendre à lire et à écrire.

J'ai 24 ans. Je sais que je ne suis pas le seul dans mon cas. Mon frère non plus ne sait pas lire. Mais je pensais qu'on était la seule famille qui était comme ça.

On se fait embarquer facilement quand on sait pas lire. On signe des papiers qu'on comprend pas.

J'ai perdu un emploi de gardien de sécurité parce que je pouvais pas faire de rapport.

Dans les restaurants, je peux pas lire le menu. Je prends toujours un hot-dog.

Quand je vois les gens lire, ça m'enrage parce que moi je suis pas capable.

A l'Aide sociale, ils m'ont proposé de venir ici. Je suis un gars gêné, mais j'ai pris mon courage à deux mains et je suis venu. J'avais peur que les professeurs soient des gens durs qui me pousseraient dans le dos comme à l'école. C'est exactement le contraire qui s'est produit.

Je suis entré ici et j'ai aimé ce que j'ai vu, ça m'a donné le courage de revenir. J'aurais été déçu d'être refusé, de pas avoir ma place ici.

C'est sympathique. Les professeurs se donnent la peine de nous expliquer. Ils réalisent qu'on sait pas lire et écrire.

La nuit, je rêve souvent à ce que j'apprends ici, je répète mes leçons en dormant. Maintenant, je peux aider les enfants de mon frère à faire leurs devoirs. On s'entraide. Je peux leur montrer des choses.

Renaud

J'ai 63 ans et je suis née à Stanstead. Je suis allée à la petite école seulement un an. J'ai appris juste mes lettres, même pas mes chiffres. Puis mon père est allé travailler dans les chantiers et on a dû laisser l'école parce que c'était trop loin.

Après, j'ai pas eu la chance d'apprendre à lire et à écrire. Mon mari avait pas le temps et il y avait pas de place où j'aurais pu aller.

Pas savoir lire et écrire c'est la pire des choses. Je pensais à cela à tous les jours: lire et écrire. Si j'avais su lire, j'aurais lu mes lettres, les journaux, les revues. J'aurais aidé mes enfants. J'ai eu treize enfants et j'ai jamais pu rien leur montrer.

J'ai entendu parler de Shéorilire à la télévision. Je savais en venant ici que j'apprendrais. Je suis venue de Nantes à Sherbrooke exprès pour ça. J'ai trouvé cela merveilleux. Ici on peut pas faire autrement qu'apprendre. C'est pas gênant du tout. On est bien reçu et ils nous enseignent bien.

J'ai déjà appris beaucoup en trois semaines. Je viens à tous les jours et je vais revenir jusqu'à temps que je sache bien lire. Je veux pouvoir écrire mes lettres moi-même et lire des bons livres.

Apprendre à lire et à écrire pour moi, c'est le plus important. Je ne voudrais pour rien au monde que cette école ferme parce qu'elle est trop utile aux gens qui veulent apprendre. Moi, je n'irais pas ailleurs.

Alors, Messieurs du Gouvernement, aidez-nous à garder notre école. Elle nous est trop indispensable.

Yvonne

*Quand j'étais petite, j'apprenais pas à l'école, ça ne servait à rien.*

*A sept ans, un psychiatre a dit à ma mère que je n'étais pas normale et elle l'a cru. Ils m'ont dirigée vers une école où j'étais avec des malades et des retardés, ce qui fait que je n'ai rien appris. J'y suis restée un an.*

*C'est dur de ne pas savoir lire assez pour se débrouiller. Quand je suis venue à Shéorilire, l'an dernier, je pouvais même pas écrire mon adresse. J'étais très nerveuse. Je pensais que j'étais la seule à ne pas savoir lire, que tout le monde le savait. Je m'aperçois aujourd'hui que c'est pas vrai.*

*Ici tout le monde est égal. On est pas poussé dans le dos. C'est détendu. Les professeurs ne sont pas nerveux. Ils nous expliquent jusqu'à temps qu'on comprenne. C'est pas comme ailleurs.*

*Je suis contente d'aller à l'école Shéorilire. Je commence à lire et à écrire et je voudrais continuer pour venir à me débrouiller seule.*

*Louise G.*

J'ai 47 ans et je viens de Diaudélit. Je suis allée à l'école jusqu'en 3e année, puis ils m'ont dit: "Retourne-toi s'en chez vous, y'a rien à faire avec toi".

L'école était à trois milles et j'y allais en petites bottes de rubber. Je n'étais pas tannante, mais la maîtresse me chicanait et me mettait dans un coin parce que j'avais de la misère à apprendre. Elle m'a renvoyée.

Plus tard, j'aurais pu suivre des cours privés mais c'était trop cher. Je l'ai jamais appris. Mon père et ma mère ne savaient pas lire non plus. A la maison, on se débrouillait comme on pouvait.

C'est dur de pas savoir lire. Je ne peux pas lire les lettres de mes enfants, ni leur en envoyer. Les longues distances, c'est trop cher. Se faire dire: "Tu sais pas lire toi !" c'est dur. Y'a plein de monde qui savent lire, mais ils veulent pas nous le montrer.

J'ai une amie qui m'a parlé de Shéorilire. Je suis allée voir, puis j'ai bien aimé ça. Maintenant, quand je demande un renseignement au gars de l'épicerie et qu'il me dit - "Comment ça se fait que tu sais pas lire ?", je lui dis - "Je sais pas lire parce que personne me l'a montré mais je vais à l'école pour l'apprendre".

J'aime ça venir ici, puis je vais continuer. Au début, j'étais gênée, mais j'ai vu que le monde était pas gênant, que ça riait pas de personne. Ici, on vient pour apprendre, pas pour rire du monde.

Je prie le p'tit Jésus pour que ça aille bien, pour qu'on garde notre école. On ne laissera pas tomber. Mes enfants me disent: "Vous faites bien maman, allez-y à l'école".

Marie-Reine

*Je suis née au Portugal. Quand j'étais jeune, je ne voulais pas apprendre à lire. Je voulais coudre. Je suis allée quatre ans à l'école. Je savais lire un mot par-ci par-là, pas plus.*

*Je suis arrivée au Québec il y a douze ans. J'ai voulu aller dans une école, mais ça n'a pas marché parce que je ne parlais pas un mot de français. Les autres étaient tous plus avancés que moi.*

*J'ai trouvé un emploi dans une usine de textile où ce n'était pas nécessaire de savoir lire. Au travail, je n'ai jamais dit aux autres que je ne savais pas lire. Je dis que je ne comprends pas le français, ça me gêne beaucoup et ça me choque. C'est comme un coup de couteau dans le coeur.*

*Mon mari n'a pas été capable de me montrer à lire et à écrire et l'an dernier, le Centre d'orientation et de formation des immigrants (COFI) m'a refusée parce que je suis ici depuis trop longtemps.*

*Il y a deux mois, j'ai perdu un bon emploi parce que je ne savais pas écrire. J'étais choquée, alors j'ai cherché une autre école.*

*Un jour, je suis venue ici. J'étais un peu effrayée mais après, j'ai été encouragée. J'ai dit: "Je vais essayer".*

*Ici, c'est pas gênant et cela c'est très important. Mon mari m'encourage à continuer.*

*Etelvina*

Je viens de Black Lake. Je suis jamais allée à l'école. Quand j'étais jeune, j'étais tellement pauvre que j'avais même pas de linge pour aller à l'école.

A huit ans, j'ai été placée dans une orphe à Québec. Là, on travaillait ou on jouait, mais y'avait pas d'école.

Je me suis mariée à dix-huit ans. Je ne savais ni lire ni écrire. Mon mari et mes enfants ont déjà essayé de me le montrer, mais ils disaient que j'avais la tête trop dure. Je ne savais pas où aller pour l'apprendre.

J'ai 48 ans. C'est dur de ne pas savoir lire. C'est difficile de se trouver de l'emploi. Ils me disent de revenir quand je saurai lire.

A l'épicerie, je choisis à peu près et comme je ne sais pas compter, je donne tout mon argent et je me fais souvent rouler.

Je peux pas lire les pancartes ou les noms de rues. Il faut que je fasse remplir mes cartes de chômage par les autres. C'est gênant.

Je travaillais comme cuisinière dans un foyer. Il fallait que je sache lire les recettes. Alors, ils m'ont envoyé à Shéarilire.

Je le regrette pas. Je suis contente d'aller à l'école. Les professeurs sont gentils et dans six mois, je vais en savoir beaucoup.

Lorraine

J'ai 25 ans. Je suis allé neuf ans à l'école, mais j'ai jamais rien appris. Dès ma première année, j'ai eu de la misère à suivre, alors le professeur m'a mis dans un coin et s'est plus occupé de moi. J'ai doublé. Ensuite, je me suis promené d'école spéciale en école spéciale. Je changeais d'école presque chaque année, mais c'était toujours la même maudite affaire. Je voulais apprendre le français, mais on faisait du collage, de la peinture, du hockey... Les professeurs étaient sévères et s'occupaient que des meilleurs. C'est comme si je n'existais pas.

J'ai voulu apprendre un métier, ils m'ont dit que j'avais la tête trop dure. J'ai tout lâché à 15 ans. Je savais ni lire ni écrire. Je suis pas le seul chez nous, on est sept de même.

Après je me suis dit que jamais je retournerais dans une grosse école. Je savais qu'il y avait des places pour apprendre à lire, mais je ne voulais pas y aller.

J'ai perdu des bonnes jobs parce que je savais pas lire. Ils m'ont congédié d'une usine parce qu'il fallait que je marque des choses et ça devenait trop compliqué. J'ai fait de la livraison pendant sept ans. En campagne ça allait bien, mais en ville j'étais bon à rien à cause des noms de rues.

Puis j'aurais pu être camionneur, mais il fallait faire des factures, alors ils m'ont pas pris. Quand tu sais pas lire, tu te ramasses avec les jobs dures et les jobs sales. T'as pas le choix.

Je me suis retrouvé sans emploi. La fille du Bien-être m'a informé sur Shéarilire. J'ai pas perdu de temps. Je suis venu deux jours après.

Ça fait un mois et demi que je viens ici et j'en ai appris plus qu'en neuf ans d'école. Les gens sont pas gênants. Si un gars bloque, le professeur arrête le cours et lui explique jusqu'à temps que tout le monde comprenne.

Je n'irais pas ailleurs, dans une grosse école, avec vingt, vingt-cinq personnes qui riraient de moi.

Daniel

Je suis venue au monde à Thetford. Ma mère est morte quand j'avais cinq ans, alors je restais toitte et là chez des oncles et des tantes. Avec ça, je changeais d'école plusieurs fois par année. Je recommençais toujours à zéro. Je ne pouvais pas apprendre dans ces conditions. J'ai jamais su lire et écrire.

J'ai travaillé longtemps dans une usine. A l'ouvrage, j'avais des truces pour me débrouiller. C'est à la maison que j'ai plus souffert de ne pas savoir lire et écrire.

Quand j'ai reçu du chômage, on m'a offert d'apprendre le français au Centre de formation préparatoire à l'emploi (FPE). Ils m'ont mis avec des gens plus avancés que moi. On copiait sans comprendre ce qu'on écrivait. On jouait à la balle et on faisait du collage. Ils nous traitaient comme des arriérés. J'y suis allée cinq mois et j'ai rien appris.

C'est enrageant ne pas savoir lire et écrire. C'est choquant. Je pensais que j'étais toute seule. Un jour, ma bru a vu un article dans le journal. Elle m'a dit que j'étais pas toute seule et qu'il y avait une école pour ça.

J'avais peur que ce soit une école comme là-bas, où on faisait rire de nous autres. Mais c'est une école qui veut vraiment nous le montrer.

Avant, quand j'essayais de lire, je devenais enragée comme un tigre dans la maison. Mais depuis que je viens ici, j'ai remarqué une chose: je m'essaye bien plus qu'avant.

Ici, je suis contente, je suis à l'aise. Ça a de l'importance de venir ici. Je mets beaucoup d'heures là-dedans. Ça fait six semaines que je viens ici et je m'en viens pas pire.

Ce matin, j'ai pris un livre et je suis restée surprise. J'ai dit - "Quoi ! J'suis capable de lire !" J'ai encore de la misère, mais dans trois mois, je vais être deux fois mieux.

Ici, on travaille pas sur les nerfs. On apprend vite. On ne deviendra pas plus riche, mais on va être capable de se débrouiller.

Je suis contente de venir. Je fais quatre milles à pied chaque jour pour ça. Il faut que ça continue.

Ma famille trouve que je fais du progrès. Ils sont surpris que j'apprenne tant. Ils veulent que ça continue.

Agathe

J'ai 53 ans et je viens d'East Angus. Je suis allé sept ans à l'école. J'avais un gros problème: j'étais sourd. Je comprenais par le mouvement des lèvres. Comme j'étais dans les dernières, ils me mettaient en arrière de la classe, alors j'ai perdu l'intérêt. J'ai doublé et j'ai triplé. J'ai appris un peu à lire et à écrire, mais pas assez. A quatorze ans, j'ai été opéré. La même année, j'ai quitté l'école et j'y suis jamais retourné.

J'ai essayé d'aller dans les écoles du soir, mais j'étais trop faible par rapport aux autres. Je savais pas assez lire pour remplir mon formulaire d'inscription. J'ai été rejeté de deux écoles pour adultes parce que j'avais pas assez de scolarité. Je voulais apprendre le français et les mathématiques, mais les professeurs avaient pas de temps à perdre avec moi.

J'ai perdu beaucoup d'emplois parce que je suis pas instruit. Je pouvais même pas sortir de la ville sans me tromper.

C'est ma fille qui m'a parlé de Shéorilire. J'étais gêné, mais je suis venu et j'ai été accepté tout de suite. J'ai été accueilli ici. Maintenant, je suis fier et heureux parce que si j'étais pas venu ici, je serais encore dans mon ignorance.

Ici, c'est pas gênant. On est tous au même niveau et les professeurs sont des gens simples. On est dans une maison. C'est accueillant. Il y a de la chaleur et un esprit de famille qui fait que tout le monde est à l'aise. On est libre de venir quand on veut. La porte est toujours ouverte et tout le monde a sa place. Quand on sort d'ici, on est joyeux.

Avant les professeurs ne savaient pas m'apprendre. Maintenant, j'apprends vite. Je sens une grosse amélioration. Dernièrement, je suis allé à Toronto et je me suis rendu sans difficulté. C'est là que je suis content de venir à mon école et je vais continuer tant qu'il va y en avoir.

Aujourd'hui, je peux lire mieux et je peux écrire un peu. Un jour, je saurai écrire comme je sais parler. L'important pour moi, c'est de continuer à fréquenter mon école.

S'il faut qu'on aille se promener avec des pancartes pour que ça dure, on ira ! Je veux que le Gouvernement se rende compte de ce qu'on a ici et qu'il nous appuie. Je veux que l'école continue, pour ce qu'on apprend et pour l'esprit de famille qu'il y a ici. J'espère que ça ne tombera pas du jour au lendemain.

Gérard

J'ai 48 ans. Quand j'étais jeune, je suis allé à l'école dans le village de Magog. J'étais gaucher et la maîtresse était très sévère là-dessus. Elle me frappait dès que je prenais un objet de la main gauche. J'apprenais rien.

Je suis allé quatre ans à l'école, puis mon père est tombé malade et j'ai dû lâcher l'école pour l'aider sur la ferme. Il n'a pas été question que quelqu'un m'apprenne à lire et à écrire.

Tant que j'ai travaillé sur les fermes, je me suis débrouillé. C'était pas nécessaire de savoir lire. A 20 ans, je suis rentré à la Dominion Textile. Sur la job, je me suis développé des trucs pour être capable de faire l'ouvrage comme les autres. Mais j'ai refusé des promotions parce que je savais pas lire et qu'il fallait remplir des papiers.

Cette année, j'ai changé d'emploi. Les clients où je travaille me demandent des factures et j'en suis pas capable. C'est gênant. Là, j'aurais besoin de savoir lire. C'est pour cela que je viens. Ça presse, il faut que j'apprenne.

Je savais qu'il y avait des écoles pour apprendre à lire, comme à la commission scolaire. Mais, quelqu'un m'a dit qu'il avait fait rire de lui parce que les autres étaient plus avancés que lui.

Quand je suis venu à Shéarlire, je me suis tout de suite senti chez nous. J'ai trouvé ça sympathique.

Le premier soir, j'ai bien aimé ça, alors je suis revenu. D'une fois à l'autre, j'ai pris l'habitude de venir à tous les soirs. Je m'en passerais pas.

Je m'aperçois que ça rentre. Après six semaines, je me sens plus débloqué que pendant tout le temps où je suis allé à l'école. Ici, ils essaient de nous comprendre et ils nous encouragent.

Déjà sur ma job, je commence à faire des choses que je pouvais pas faire avant.

Jean-Paul L.

Je suis allé à l'école dans le village de Rock-Forest. J'ai fini à 14 ans et j'étais encore en troisième année. J'étais toujours à la queue et les professeurs se bâdraient pas avec moi. J'allais là pour rien. A 14 ans, je savais lire juste un peu.

Après il n'y a jamais personne qui m'a montré à lire et à écrire. S'il y avait eu une place pour ça je serais allé, mais y'en avait pas.

Le fait de ne pas savoir lire m'a empêché de trouver de l'ouvrage. Dans les usines, ils me donnent des formules à remplir. Tant qu'à faire rire de moi, j'aime autant pas y aller.

Même au Bureau de chômage, souvent les gens veulent pas m'aider à remplir mes cartes. Je cherche pas à y aller.

C'est pas un cadeau de pas savoir lire. Au restaurant, je peux même par lire le menu, alors je fais semblant.

J'ai quand même réussi à avoir mes cartes de bricoleur en passant l'examen oralement. Mais c'est pas partout qu'ils acceptent cela.

Ça fait longtemps que je veux m'instruire. Je veux apprendre.

Je viens à Shéerilire depuis 8 mois, ça marche bien et je ne lâcherai pas.

Fernand R.

J'ai 44 ans. Je suis allé à l'école huit ans, jusqu'en 5e année. Mon père avait souvent besoin de moi à la ferme, alors je manquais les cours et j'étais à la queue. J'ai doublé trois fois.

Mes parents disaient que ce n'était pas si important savoir lire. Ils ne le savaient pas eux autres mêmes.

Je suis allé travailler aux Etats-Unis sur la construction. Je pouvais pas lire les adresses où ils nous envoyaient. Les gars avec qui je travaillais décidaient tout pour moi. J'avais pas un mot à dire.

J'ai quand même réussi à avoir mes cartes de menuisier, mais c'est un problème. J'ai dû prendre des cours de sécurité. Je savais pas assez écrire, alors, je faisais semblant de suivre les autres.

Je peux pas aller trop loin en auto parce que je peux pas lire les pancartes.

Jusqu'à présent, j'ai trouvé personne pour me montrer à lire. Le Bureau de chômage a déjà organisé des cours de français, mais j'aurais été trop gêné d'y aller parce que les autres savaient lire comme il faut.

Quand j'ai entendu parler de Shéorilire à la radio, je suis venu voir. J'ai trouvé ça à mon goût et je n'ai pas lâché.

Je sais mes lettres. C'est une bonne base. Maintenant, j'apprends à écrire des mots. Je viens ici à tous les jours et quand je ne suis pas ici, j'essaie de lire tout ce que je vois. Je remarque des choses que je n'avais jamais vues avant, même si je passais devant deux fois par jour: des pancartes, des noms de places...

Je savais que je n'étais pas le seul dans mon cas, mais je pensais jamais qu'il y avait tant de monde qui ne savent pas lire. Mes frères ne savent pas lire et s'ils restaient pas si loin, ils viendraient aussi. J'ai hâte de savoir lire assez pour leur montrer.

Heroule

# NOTRE ACTION À ST-ADOLPHE

Conrad Barbeau
Richard Bordeleau
Guy Dumas
Thérèse Picard,
CSR Jean-Talon

L'automobiliste qui se dirige vers le Parc des Laurentides, au nord de la ville de Québec, traversera dans toute sa longueur la région des Cantons-Unis de Stoneham Tewkesbury.

Tout près du terrain de camping Stoneham, il lira sur une affiche "St-Adolphe". S'il s'engage sur la route indiquée, il gravira un chemin de montagne pendant cinq à six kilomètres sur la seule voie qui longe en partie la rivière Huron.

Ce voyageur trouvera tout le long de son parcours une soixantaine de maisons bâties tantôt à la moderne, tantôt à l'ancienne... des montagnes et des montagnes à perte de vue... une église, les fondations d'une ancienne école, un centre de ski connu sous le nom "Le Refuge", et c'est tout. C'est là que la commission régionale Jean-Talon a décidé d'aller informer la population des services offerts par le Service d'éducation des adultes et spécialement en formation de base.

L'animateur-terrain a donc systématiquement frappé à chacune des portes, offrant la possibilité d'implanter dans le milieu des cours de base en français et en mathématiques.

Au fur et à mesure des contacts avec la population, chacun y allait de ses suggestions: "On pourrait faire ça dans l'église", ou encore, "Louons un autobus scolaire et on descendra deux soirs par semaine à la polyvalente de Notre-Dame des Laurentides". Ou mieux: "On peut faire ça chez Bill, la salle est assez grande, il y a un bar, on a déjà fait des bingos à cet endroit".

Chez Bill, c'est "Le Refuge"... un centre de ski de fond... un club privé . Bill est d'accord et au début de septembre une vingtaine de braves, gênés, mal à l'aise sont présents pour la première

rencontre. Chez Bill, c'est une ancienne grange transformée en station de ski, une grande salle, une mezzanine avec table de billard... un décor rustique... des tables, des chaises, un ancien poêle à bois à trois ponts, un bar attenant avec des bergères, une allure complètement différente des bancs de l'école. L'endroit est choisi et accepté avec enthousiasme.

En décembre, les étudiants de St-Adolphe reçoivent "chez Bill" les autres étudiants de Notre-Dame des Laurentides. C'est la fête. Cent personnes se sont amusées pendant des heures à chanter, à danser, à faire des jeux de société, à prendre un verre et à manger du manger fabriqué par les étudiants de St-Adolphe pour les gens de St-Adolphe et leurs invités.

Le coût de la soirée - buffet et musique - 1,67$ par personne.

# I - ST-ADOLPHE: 1979-1980

LES OBJECTIFS VISÉS PAR NOTRE ACTION

- Apporter à ces gens l'aide pédagogique la plus adéquate possible afin de favoriser l'apprentissage du code oral et écrit, compte tenu des éléments extérieurs peu favorables: éloignement des grands centres, locaux improvisés, diversité les niveaux versus le nombre restreint d'étudiants ne permettant, au début, l'engagement que d'un seul intervenant.

- Faire prendre conscience à l'individu de sa propre valeur, de son potentiel, de son importance dans son milieu, de son droit de parole et de décision dans les domaines qui regardent sa municipalité, sa commission scolaire et tous les paliers de décision qui le concernent. Pour ce faire, l'aider à se revaloriser, lui faire découvrir ses possibilités, le faire se sentir mieux dans sa peau. Tout ceci étant favorisé par de petites victoires sur sa gêne en l'habituant à exprimer son opinion devant les autres du groupe et en lui faisant toucher du doigt l'impact de son apprentissage (ex.: savoir son alphabet afin de pouvoir consulter lui-même un bottin téléphonique).

- Etant sécurisé vis-à-vis lui-même et son entourage, l'amener à discuter des problèmes communs du milieu, le guider dans la recherche des solutions possibles et finalement le motiver à poser des gestes d'implication.

LA SESSION AUTOMNE 1979

. Le recrutement

Au cours du mois d'août 1979, Guy Dumas, par un porte à porte

systématique, réussit à constituer un noyau possible d'une vingtaine d'étudiants dans le but de procéder à l'implantation de cours de recyclage pour adultes.

. Une séance d'information

Le 13 septembre, nous nous rendons rencontrer les gens de St-Adolphe dans la petite chapelle de l'endroit, seul lieu de rassemblement public existant. Nous expliquons aux personnes présentes la politique du Service d'éducation des adultes de leur commission scolaire régionale, de doter leur région de cours pour adultes n'ayant pas complété le cours primaire.

. Notre approche pédagogique

Le 17 septembre, ouverture desdits cours. Le nombre d'étudiants ne permit, au début, que l'engagement d'un seul enseignant. L'intervenante engagée, Thérèse Picard, se retrouve donc seule avec une douzaine d'étudiants répartis en presque autant de niveaux et dont l'âge varie entre vingt-huit et soixante-huit ans, allant de l'individu ne possédant presque aucune notion de lecture et d'écriture à celui n'ayant besoin que de support pour acquérir les quelques notions qui lui manquent pour accéder à un niveau d'études secondaires.

Force nous fut donc de tenter un certain regroupement en trois ou quatre niveaux afin de faciliter notre tâche en distribuant dans la pratique un enseignement presque individuel pour les groupes plus dépendants de nous dans leur processus d'apprentissage. Il est bien entendu qu'en de telles conditions, la préparation des cours exigeait une planification des plus strictes afin de donner à chacun la part d'aide la plus efficace possible et de maximiser notre rendement afin de garder l'intérêt.

Toutefois, l'objectif conscientisation fut mis en veilleuse:

1° parce que, respectueux de l'intérêt effréné des étudiants pour l'apprentissage, le moment psychologique n'étant pas venu, il aurait fallu refréner leur appétit de savoir et cela les eût brimés;

2° parce que les individus devaient d'abord surmonter un fort sentiment de gêne qui les paralysait, devaient s'habituer à la vie de groupe et se débarrasser des anciennes images laissées par l'école de leur enfance. Ces pas se devaient d'être faits. Ce n'est donc qu'occasionnellement, par l'explication d'un mot de vocabulaire qu'un début de discussion était amorcé. De plus en plus toutefois, à l'occasion de la pause café, l'ouverture se fit sur les points d'intérêt et les problèmes du milieu.

Furent alors soulevés les points suivants:

- inexistence de moyens de transport adéquats (pas de transport en commun);
- inexistence de centres d'approvisionnement et alimentation (pas d'épiceries);
- inexistence de lieux de rencontres, de rassemblements pour des discussions, des rencontres sociales;
- terrain de loisirs leur ayant appartenu et étant devenu par une erreur d'aiguillage, propriété de la commission scolaire Des Ilets;
- existence d'un site historique (les ruines de leur première chapelle abandonnée en 1898);
- autres points d'insatisfaction faisant l'objet de revendications mineures.

A la mi-novembre, suite à un second effort de recrutement, nous atteignons le nombre de vingt étudiants, ce qui permet l'engagement d'un second intervenant: Conrad Barbeau.

Conrad s'occupe du groupe plus fonctionnel, alors que Thérèse consacre ses énergies au reste de la classe. Durant cette période qui se termine le 5 décembre, nous conservons le même type d'intervention.

## LA SESSION HIVER 1980

Le 13 janvier, début de la session d'hiver. Nous faisons l'évaluation de notre première session: notre contenu de cours, notre participation aux discussions, l'impact des cours dans notre vécu quotidien, les améliorations possibles à apporter.

Dès la deuxième rencontre cependant, on sent que le groupe a évolué, on semble mûr pour des discussions, des échanges plus spécifiques, on est avide d'informations. Nous décidons, en groupe, d'adopter une nouvelle formule. Les quarante-cinq dernières minutes de chaque rencontre seront consacrées à de l'information, à des discussions et à des échanges.

Voici les différents sujets abordés. Nous tentons toujours de partir d'un besoin, d'un point d'intérêt commun ou simplement de sujets sur lesquels le groupe aimerait être renseigné.

1. Caisse populaire/institution bancaire/compagnie de finance

A l'occasion de l'apprentissage de la rédaction d'un chèque, du calcul de l'intérêt, de l'étude des diverses modalités de calcul

d'intérêt sur un prêt consenti par ces différentes institutions financières, l'attention est attirée sur le fait qu'une caisse populaire est une coopérative avec participation à la gestion par ses membres qui en sont les copropriétaires.

2. Les taxes foncières et scolaires

Etude du compte de taxes reçu.
Terminologie: taux d'évaluation, valeur imposable, valeur marchande.
Calcul.

3. Le système scolaire au Québec

Organigramme - les niveaux: rôle de chacun, incluant choix de carrières.

4. Les commissions scolaires: locales et régionales

Regroupement, rôle, juridiction.
Notre implication: droits et obligations.

5. Le syndicalisme

Suite à la grève dans le secteur de l'enseignement: le syndicat et les syndiqués, rôle pertinent et social, abus possibles.

6. Les grands régimes politiques dans le monde

Etude sommaire du capitalisme et du socialisme.
Caractéristiques de chacun: avantages et inconvénients.
Où se situe notre forme de gouvernement.

7. Le groupe et ses membres

Caractéristiques: phénomène d'appartenance, leaders, actions et réactions.

8. Relations parents-enfants

La famille et ses composantes:

- les caractéristiques des différents âges,
- problèmes plus spécifiques de l'adolescence,
- attitudes à adopter,
- aide possible,
- la loi de la protection de la jeunesse.

9. La drogue

Définitions:

- drogues légales (pilule, tabac, café, etc.),
- drogues illégales (danger du fait de leur non-contrôle),
- position face à l'usage de la drogue par ses enfants,
- possibilité d'aide.

10. Le CLSC, CRSSS, Aide sociale, Service social

Définitions - rôles - juridiction - utilisation.

11. La religion

Phénomènes historiques au Québec.
Changements, adaptations aux changements.

12. Première réunion des citoyens de St-Adolphe

Suite à une étude sur le CLSC, à son implantation dans la région, une invitation est lancée de façon à pouvoir donner de l'information à toute la population.

Un film est présenté. Une personne du CLSC est invitée. Une discussion s'amorce sur les besoins du milieu susceptibles d'être comblés par cet organisme. Les problèmes identifiés font tour à tour l'objet de vives discussions. Grande participation. On cédule une prochaine rencontre dans deux semaines.

13. L'aide juridique

La loi d'aide juridique.
Bénéficiaires, critères d'admissibilité, exclusion.
Consultation, références.

14. Deuxième rencontre des citoyens de St-Adolphe

Vidéo sur les comptoirs alimentaires. La discussion bifurque encore une fois sur le problème du transport (ce nous semble le point le plus chaud de revendications).

15. Visite

Visite chez nous de représentantes d'une coopérative de services de la région de Joliette. Ces gens, ayant un projet similaire au nôtre, viennent voir comment nous fonctionnons. Réaction négative du groupe à cause du "bulldozage" d'une de leurs animatrices lors de l'échange qui suit le cours auquel elles ont assisté.

16. Evaluation de la deuxième session

Recrutement pour la prochaine année scolaire.

17. Soirée de clôture

Remise des attestations de cours, dégustation de vins et fromages. Exposé des plus intéressants par le vinologue invité.

SUIVI

Suite à l'intérêt marqué des gens du milieu pour une prise en charge de leurs problèmes, mais constatant néanmoins que leur action se devait d'être guidée afin que ces manifestations d'autonomie n'avortent pas suite à des erreurs de stratégie, un suivi est recommandé.

Ce n'est toutefois que sur leur invitation que nous nous impliquons dans leurs démarches afin d'apporter le support nécessaire.

Nous assistons aux réunions de leur Comité des loisirs. Notre aide est presque exclusivement technique. Voyant la nécessité, par exemple, d'initier les membres de l'exécutif à leur rôle respectif (élaboration d'un ordre du jour, conduite d'une réunion), nous tâchons de le faire peu à peu.

Nous les assistons dans la rédaction de communiqués, de convocations, de lettres de demande de subventions.

Nous les guidons dans des visites de comptoirs alimentaires afin de les documenter sur le sujet.

Nous les accompagnons lors des rencontres avec d'autres groupes ayant des problèmes connexes.

D'autres interventions sont projetées: rencontres de commissaires, assistance aux réunions du Conseil de la municipalité.

La présentation de films durant la saison estivale aura, nous l'espérons, un effet de cohésion sur les citoyens de ce district.

Nous planifions également un ratissage en règle du territoire afin de connaître leurs besoins en matière de transport en commun et leur implication dans une action possible auprès de la CTCUQ. Nous en profiterons pour faire du recrutement pour nos cours de l'automne.

## ÉVALUATION

Après deux sessions de douze semaines, nous nous hasardons à faire une auto-évaluation de notre intervention sur le terrain.

Dans un premier temps, disons que notre action, du fait du regroupement sur un même territoire de tous les étudiants, favorisait une action communautaire impossible à réaliser auprès d'un groupe plus disséminé géographiquement. De ce fait, nous avions plus de facilités à obtenir une adhésion aux démarches entreprises.

Par ailleurs, des tentatives antérieures de revendication et d'implication ayant été couronnées d'échecs, nous avons à lutter contre du négativisme et du fatalisme (leur cause était perdue d'avance).

Il fallait de plus être acceptés par cette population un peu réticente à la venue d'intervenants, certaines démarches entreprises sur le territoire ayant été mal interprétées.

Une fois l'acceptation faite, nous avons eu une réelle collaboration même si nous sentions un certain scepticisme face aux résultats.

Un intérêt marqué pour tout ce qui avait trait à l'information se manifesta dès le début de la deuxième session.

Finalement:
- une prise en charge de plus en plus grande;
- une participation de plus en plus active;
- l'élaboration d'un programme récréatif et sportif pour l'été;
- leur représentation aux réunions du futur CLSC;
- une volonté de revendication de leurs droits;
- le désir de représentation au sein des corporations municipales et scolaires.

Tous ces gestes sont ceux de personnes en processus d'autonomie. Des résultats tels après à peine huit mois de travail nous donnent l'impression de n'avoir eu qu'à souffler sur la branche pour que tombe un fruit déjà mûr. Cela laisse la porte ouverte à tous les espoirs.

## RECOMMANDATIONS

Evidemment, ces gens ont encore besoin d'encadrement afin de coordonner leurs actions et éviter des erreurs d'aiguillage qui firent ultérieurement échouer des efforts acharnés en vue d'obtenir la reconnaissance de leurs droits.

Il reste encore beaucoup à faire en vue d'aider toute une partie de la population encore hésitante, aux prises avec un sentiment de gêne, voire de honte face à leur handicap culturel. C'est cette couche de la population qu'il faut atteindre par le biais d'autres centres d'intérêts.

L'existence de clans, dont on pourrait qualifier les interactions d'infantiles, a un impact réel avec lequel il faudra savoir composer. Trouver un trait d'union qui permettrait de conjuguer tous les efforts nous semble un défi d'envergure sur lequel devront porter nos réflexions et une grande partie de nos énergies.

Le travail d'un animateur-terrain, de la trempe de Guy Dumas avec lequel les gens sont très à l'aise, nous semble une amorce de solution. Toutefois, des contingences physiques paralysent ou du moins ne favorisent guère le travail. C'est pourquoi nous croyons qu'il serait de première importance de doter ce secteur d'un centre communautaire, si modeste soit-il, afin de permettre des rencontres informelles sous formes de soirées mi-sociales, mi-éducatives ayant pour but de rapprocher ces gens et d'apprivoiser ceux que le concept de rescolarisation semble apeurer. Ce local pourrait avoir plus d'une vocation: point de jonction du futur CLSC, site d'un éventuel comptoir alimentaire, etc. Du point de vue académique, nous souhaiterions que nos étudiants ayant terminé un décodage préliminaire puissent bénéficier d'instruments de lecture de niveau adulte, à caractère de vulgarisation touchant des points d'information et d'intérêts multiples. Cela dans le but de fournir une pratique absolument essentielle si l'on ne veut pas que la locomotive fasse marche arrière et que par contre on puisse amorcer le processus de conscientisation. Ces instruments pourront les initier à la lecture sans les rebuter par le style, par trop complexe pour un débutant, des journaux et revues disponibles sur le marché.

Pour terminer, permettez-nous un souhait pieux, celui de voir disparaître l'épithète d'analphabète qu'on accole à ces gens. Nous dirons à l'appui de notre revendication, que nous nous posons des questions à savoir si nous ne sommes pas tous analphabètes dans un domaine ou dans l'autre et sûrement dans beaucoup d'autres. "L'analphabétisme, dit Larousse, est une absence d'instruction". Nous constatons facilement que sur beaucoup de sujets, nous ne sommes pas instruits du tout. Qu'on nous affuble pourtant, demain matin, de cette épithète et nous ne sommes plus du tout sûrs de nos réactions. Nous ne sommes pas de ceux qui partent en guerre contre des mots, mais dans ce cas précis, nous croyons bien sincèrement que ce mot, par trop péjoratif, devrait être banni car nous sentons, à juste titre, qu'il est de nature à bloquer davantage ceux qui en sont qualifiés. D'ailleurs, pourquoi dit-on qu'on scolarise les enfants et qu'on alphabétise les adultes ? Y aurait-il, là aussi, discrimination ? Pourquoi, si nous voulions être logiques, ne parlerions-nous pas de rescolarisation ? Pour nous, quoique de caractères assez pacifiques, notre sang ne fait qu'un tour quand on nous parle de nos analphabètes.

Dans ce domaine relativement nouveau, nous sommes tous en recherche, nous expérimentons, mais le premier jalon à poser ne serait-il pas là aussi l'abolition des classes ?

# II - ST-ADOLPHE: 1980-1981

LES OBJECTIFS RÉVISÉS

La connaissance du milieu et de ses impératifs a amené une modification des objectifs de départ:

- une alphabétisation et une postalphabétisation en relation plus étroite avec le vécu des participants, afin que l'acquis permette un meilleur fonctionnement et facilite leur quotidien;
- une information et une conscientisation plus axées sur les besoins du milieu;
- un support dans les actions menées par les gens du milieu;
- une animation débordant du contexte des cours (rencontres, réunions de citoyens, etc.).

NOS RENCONTRES

Les rencontres redébutèrent le 23 septembre 1980. Cette année encore, elles ont lieu au "Refuge". Des participants ayant clôturé l'année précédente avec nous, trois départs: un pour cause de maladie, un pour cause de déménagement, un inscrit à d'autres cours. Deux nouveaux arrivés: Alfred qui, à soixante-quatre ans, décide bravement de faire l'apprentissage de la lecture; Emma, soixante-quatorze ans, joint le groupe des plus avancés afin de perfectionner son français et ses mathématiques. Elle vient aussi chercher de l'information. C'est la doyenne du groupe, mais elle n'est nullement en reste par la vivacité de son esprit et son dynamisme. Au fil des semaines, s'ajouteront trois autres participantes venant rafraîchir leurs connaissances. Elles quitteront après la session d'automne. En janvier, Glory accompagne Fernand, son mari, déjà inscrit au cours. Etant déjà très scolarisée, c'est le désir de s'impliquer socialement qui motive sa démarche.

Les deux mêmes intervenants travaillent avec le groupe jusqu'en février. Conrad termine, avec les plus avancés, le programme du primaire. Ils entreprendront ensuite la phase postalphabétisation en s'attaquant au contenu du cours secondaire. Conrad se charge également de diriger la période d'animation. Thérèse prend en charge les quatre autres niveaux. La tâche est lourde et entraîne, chez elle, une insatisfaction professionnelle due au peu de temps disponible pour chacun. En février, Conrad nous quitte. Il oeuvrera avec les détenus d'Orsainville. Richard le remplace.

L'Alpha

Tel que spécifié dans les nouveaux objectifs, nous visons à rendre nos cours de plus en plus pratiques. Pour ceux qui ont terminé le décodage, par exemple, la lecture se fait à l'aide d'articles de journaux, de brochures d'information, etc. On apprend que ces publications sont disponibles gratuitement et où on peut se les procurer. Nos rencontres débutent toujours par cette période de lecture. Cette activité est très appréciée. On est avide de se renseigner sur tous ces sujets éminemment pratiques et qui nous touchent de près (chômage, loi de la protection du consommateur, coopératives, etc.). On apporte cette documentation chez soi et cela intéresse tout le monde. Ainsi, plus de personnes sont rejointes.

Des discussions informelles suivent cette lecture et nous y greffons, autant que faire se peut, nos activités d'apprentissage. C'est ainsi que les plus avancés résument l'information, s'exerçant ainsi à la synthèse et à la composition. Les autres réécrivent quelques phrases, améliorant ainsi leur orthographe. On cherche au dictionnaire les mots nouveaux, ce qui enrichit le vocabulaire. La grammaire s'apprend non de façon formelle, mais le plus utilitairement possible. Peu de nos participants, en effet, ont besoin de connaître tous les modes et temps des

verbes. Il faut plutôt leur donner des trucs leur permettant d'écrire les verbes les plus usuels de façon convenable.

C'est ainsi que chaque activité se doit d'être pensée de façon à comporter une application pratique. L'étude et la mémorisation de l'alphabet par exemple, aidera non seulement à chercher dans le dictionnaire, livre que tous n'utilisent pas quotidiennement, mais à consulter l'annuaire téléphonique et à y trouver une foule de renseignements utiles. Ainsi, on apprend à s'y reconnaître dans les ministères et services inscrits sous la rubrique "Gouvernement". On acquiert ainsi un outil qui favorise grandement l'autonomie.

L'étude des mathématiques se doit elle aussi d'être pratique. En plus de l'étude des quatre opérations, il convient de savoir calculer la monnaie qu'on nous rend à l'épicerie ou ailleurs. Il faut également développer des habiletés de calcul simplifié et rapide. L'initiation au pourcentage se fait en étudiant la façon de calculer le prix que nous coûtera une marchandise annoncée à tant de pourcent de rabais. Il faut aussi savoir calculer l'intérêt payé sur un emprunt. Une petite initiation au système métrique sécurise beaucoup en voyage et à l'épicerie. Un peu de géométrie apprend à calculer, par exemple, combien il faudra acheter de mètres de couvre-plancher. Les plus avancés, eux, voient toutes ces notions de façon plus détaillée et formelle, tout en conservant toujours l'approche pratique.

## L'animation

La deuxième période de la soirée, soit après la pause café, est toujours consacrée à l'animation, à des discussions et à des échanges. La moyenne d'âge de nos participants ne permet d'ailleurs pas une séance académique dépassant une heure trente. Cette partie de la soirée est toujours très goûtée.

L'an dernier, on y traitait de divers sujets d'information d'intérêt général. Cette année, les sujets de discussion sont, la plupart du temps, suggérés par le groupe. C'est ainsi qu'Alfred aimerait entendre parler de la charte des droits de la personne, à preuve que l'analphabétisme n'est pas dans la tête mais est plutôt "un complément circonstanciel de la vie". D'autres sujets sont amenés par les événements. Les élections municipales et provinciales entraînent des échanges sur la composition, la juridiction et le rôle des divers paliers de gouvernement. Des problèmes de chômage amènent l'étude de la loi s'y rapportant. La semaine du bénévolat permettra d'envisager le rôle social de celui-ci en plus de se renseigner sur tous les organismes oeuvrant dans notre région. A cette occasion, un bottin de ces organismes est remis à chacun. On apprend à le consulter afin d'y trouver, le cas échéant, le service pertinent.

La projection de films fut fort appréciée. Le thème le plus exploité fut la géographie, dont quelques notions nous semblent indispensables dans le cadre d'une conscientisation socio-économique.

On eut également recours à des personnes-ressources. Me Bergeron de l'Aide juridique vint donner des informations pertinentes sur ce service et sur son admissibilité. Le CLSC vint également rencontrer tous les citoyens qui désiraient se joindre à nous et leur donner des informations sur cet organisme nouvellement implanté dans la région. Leur collaboration fut sollicitée afin que les directeurs soient sensibilisés aux besoins de la clientèle que cet organisme dessert.

En plus de discuter de ces sujets, on aborda plus spécifiquement l'étude des besoins engendrés par les problèmes du milieu. Deux des points d'insatisfaction relevés l'an passé font majoritairement l'objet de discussions. Ce sont le transport en commun inexistant dans le secteur et l'absence d'un lieu de rassemblement public. On sent un intérêt poussé dans ces domaines. On analyse diverses possibilités, on envisage des solutions, on échafaude des plans d'action. Une volonté réelle de faire aboutir les démarches entreprises anime le groupe.

MANIFESTATION DE PRISE EN CHARGE

Les manifestations de prise en charge sont évidentes. Quelques leaders prennent la direction des opérations. Un citoyen du quartier est élu conseiller. C'est un gars dynamique. Il représente bien les gens de St-Adolphe au sein du Conseil municipal. A la municipalité, on constate que St-Adolphe vient de rompre avec son silence coutumier. On envisage donc de collaborer et d'être vraiment à l'écoute de cette population. Il est question de doter ce secteur d'un terrain sur lequel on pourrait installer un local pouvant servir de centre communautaire. Raymond, notre conseiller, s'adjoint des adeptes ! De plus en plus de citoyens s'impliquent vraiment.

Réunions avec les concitoyens

On prépare donc, avec ceux-ci, des réunions générales où tous les citoyens de St-Adolphe seront appelés à venir discuter des problèmes du coin et des solutions possibles. Comme intervenants, nous apportons le support nécessaire, nous assurons un certain encadrement, nous fournissons l'aide technique. La participation est bonne en général.

Solutions au problème du transport

Plusieurs solutions très valables furent apportées au problème du transport en commun. Le covoiturage remporta les suffrages. Une équipe s'occupera donc de constituer une banque de transporteurs. Ils dresseront également une liste de personnes désireuses de profiter de ce service communautaire. On discute des tarifs exigibles et autres détails de fonctionnement.

A la découverte du patrimoine

Parallèlement à cette action, Bill et son équipe s'affairent à recueillir des bribes de l'histoire de St-Adolphe. Ils fouillent les archives, consultent les registres des paroisses de la région et du séminaire. Ils y retrouvent plusieurs documents relatifs à la fondation et à l'histoire de la première communauté de St-Adolphe, antérieurement installée sur les fermes du séminaire. Des difficultés de communications et la rigueur du climat entraînèrent l'exode de ses habitants vers le sud, dans la région actuellement occupée par cette population. Le site original fut définitivement abandonné vers les années 1890. Il existe là des vestiges du passé du plus haut intérêt.

Se basant sur les notes recueillies, Bill réussit à tracer un croquis de l'ancienne chapelle. Un plan du village est dressé avec l'emplacement de ladite chapelle, du moulin seigneurial, de la division des lots avec le nom des exploitants de chacun d'eux. Cette équipe s'occupe actuellement à interviewer les doyens de St-Adolphe, afin d'en connaître plus long sur la vie des premiers pionniers de cette région.

Tout ce travail est très valable et se doit d'être soutenu et guidé. Les données recueillies pourraient éventuellement servir à la rédaction d'une petite histoire de St-Adolphe, rédigée par les participants les plus avancés de nos cours.

Les fêtes de la St-Jean

Comme l'an passé, le Comité des loisirs de St-Adolphe s'affaire actuellement à la préparation des fêtes de la St-Jean, qui présentent cette année un feu roulant d'activités qui se dérouleront à travers les Cantons-Unis de Stonehaw, Tewkesbury, St-Adolphe, Vermont-sur-le-Lac. On s'organise et on s'en promet.

Rénovation de la petite chapelle

Ajoutons que durant la saison estivale 1980, les paroissiens ont organisé une corvée qui réalisa la rénovation de la petite chapelle.

Recrutement pour 1981-1982

Pour terminer cette nomenclature de manifestations de prise en charge, il convient de préciser que le recrutement pour les cours d'alpha 1981-1982 est assuré par un comité d'actuels et d'anciens participants à ces cours. On organise actuellement la publicité, afin d'en faire connaître l'existence et la valeur par le biais du feuillet paroissial et du journal local. On appuie cette publicité par des témoignages de personnes satisfaites de ce que ces cours leur ont apporté.

Qui dit mieux ?

Est-ce là de la prise en charge ?

ÉVALUATION

Toutes ces réalisations concrètes témoignent de l'atteinte d'une grande partie de nos objectifs. Sous-jacent à ces actions concrètes, il existe de plus tout l'impact social qui accompagne ces manifestations de prise en charge: solidarité, responsabilité, sens communautaire et social, entraide, confiance en soi, etc. Mais jusqu'à quel point avons-nous réalisé ces mêmes objectifs et surtout quel pourcentage de cette population fut touché par notre intervention ? Où se situe la faiblesse de notre action ? Quels facteurs en ont empêché une réalisation plus complète ?

Si nous jugeons de l'atteinte des objectifs en fonction de l'impact au niveau des participants aux cours et de leur entourage immédiat, nous sommes plus que satisfaits. Pourtant il est clair, par le taux de participation aux rencontres et à la plupart des activités, qu'une très faible souche de la population fut atteinte.

La faiblesse de l'intervention est dans le peu de succès remporté par nos efforts de recrutement et de cohésion des forces dans les actions communautaires entreprises. Par quels moyens aller chercher ces gens aux prises avec de grosses difficultés de lecture et d'écriture, difficultés qui les paralysent socialement, ces gens qu'un sentiment de gêne insurmontable empêche de joindre nos rangs ? Comment lutter efficacement contre le négativisme face aux démarches ayant pour objet l'amélioration des services et de la vie communautaire en général ? Le recrutement par la base obtiendra-t-il de meilleurs résultats ? L'accent de la publicité à ces cours étant mis davantage sur l'information offerte dans différents domaines, parviendra-t-on à apprivoiser plus de gens à qui il sera loisible d'apprendre ou de perfectionner leur français par la suite ?

Au point de vue de l'enseignement, le peu de participants ne permit que l'engagement de deux formateurs. Ce fut une cause d'insatisfaction de part et d'autre. Comment combler les attentes quand le temps est ainsi morcelé ? Comment planifier des activités réalisables pour tous, étant donné la disparité des niveaux ? Ces facteurs, c'est-à-dire temps et trop grande disparité des niveaux, n'ont guère favorisé l'apprentissage. Le manque de planification à long terme des sujets d'information et de leur coordination, la pauvreté des outils académiques sont également des facteurs ayant diminué notre efficacité.

RECOMMANDATIONS

Si nous jetons un coup d'oeil sur les recommandations proposées en 1979-1980, seul le Centre communautaire pouvant servir de lieu de rassemblement public est susceptible de devenir une réalité. Mais quand les gens de St-Adolphe pourront-ils en profiter ?

Une autre recommandation est restée à l'état de rêve, celle de voir ce secteur doté des services d'un animateur-terrain. Pourquoi ce quartier ne pourrait-il pas jouir de la même loi d'exception appliquée aux "Eaux-Fraîches" ? St-Adolphe n'est pas unique dans son mode de fonctionnement alpha dans la région. St-Adolphe n'est-il pas aussi, sinon plus défavorisé du point de vue services (inexistence de transport en commun, inexistence d'épicerie) ? Toutes ces raisons ont motivé l'octroi de subventions spéciales dans le secteur cité plus haut. Pourquoi faudrait-il compter uniquement sur les intervenants en alpha pour assurer l'animation communautaire? Avec la meilleure volonté du monde, nous ne pouvons assumer la coordination et le suivi des démarches. De belles initiatives sont prises, des actions valables s'amorcent, mais il faut en assurer l'encadrement technique. Il faudrait planifier des activités sociales permettant de rejoindre plus de gens. Il est impératif de constituer des noyaux de personnes intéressées à prendre en main la réalisation et la finalisation des projets. Ces projets avortent faute de coordination et de suivi.

CONCLUSION

A l'heure de terminer nos activités, de faire le bilan des réalisations pour l'année 1980-1981, nous sommes vraiment ambivalents. En effet, après le travail accompli, nous avons le droit d'être fiers devant le chemin parcouru par les gens de St-Adolphe. Nous nous réjouissons.

Pourtant, face aux coupures budgétaires qui augmentent le ratio formateur/participants, nous sommes vraiment perplexes. Devrons-nous clore nos activités à St-Adolphe ? Nous avons voulu faire de St-Adolphe un modèle d'alphabétisation-conscientisation. Pour ce faire, nous n'avons pas compté les efforts. St-Adolphe est sorti de l'ombre. Ce petit coin de pays si riche en patrimoine, que deviendra-t-il ? Le petit noyau de pionniers et de fils de pionniers, le vrai monde de St-Adolphe sera-t-il englouti par les nouveaux arrivés ou leur donnera-t-on les outils nécessaires pour rester maîtres chez eux ?

Au nom de ces gens, nous lançons un appel aux divers paliers d'intervention afin de sauver St-Adolphe.

# ALPHA-AMIANTE

## UN PROJET EN ÉDUCATION DE BASE

JEAN-YVES DESJARDINS,
CSR DE L'AMIANTE

ÉDUCASSION
ÉDUCCATION
HÉDUKASION
AIDUCAÇION ?
? ? ÉDUCATION
AH! SI J'AVAIS LA CHANCE D'APPRENDRE LE FRANÇAIS DE BASE
PSST...
TÉLÉPHONE À L'ÉDUCATION DES ADULTES DE LA CSDM

# 1. NOTRE PHILOSOPHIE

1.1 Lire et écrire: un droit

Au Québec, l'école est obligatoire jusqu'à seize ans. Le réseau scolaire se voit confié un mandat social: fournir aux citoyens les outils nécessaires pour lire, écrire, compter et donner une formation générale de base qui ouvre la voie sur une certaine réalité quotidienne.

Ce mandat est un minimum qui, d'une part est exigé par l'Etat, et qui d'autre part est un seuil social reconnu pour communiquer facilement. Il y a quelques années, l'éducation était plus un complément qu'une fin en soi. On allait à l'école si le temps et la situation économique le permettaient. Le besoin de main-d'oeuvre primait sur l'école. Il fallait travailler pour manger avant de songer à s'instruire.

La société elle-même exigeait moins de scolarisation pour survivre: les emplois spécialisés étaient rares et on travaillait surtout de ses mains. Depuis ce temps, l'exode rural, l'avancement technologique, la compétition entre une multitude de travailleurs et le peu d'emplois disponibles ont contribué à hausser les exigences de scolarité. L'instruction est devenue la clé dans la porte sociale et les gens sous-scolarisés sont souvent essoufflés par l'énergie qu'ils doivent mettre pour comprendre les "messages sociaux".

Lire et écrire, dans notre société actuelle, c'est une connaissance essentielle. Si on regarde l'évolution sociale qui a eu lieu depuis une vingtaine d'années, il devient de plus en plus évident que la lecture et l'écriture sont de plus en plus les moyens privilégiés par l'Etat et la société pour communiquer. Ces moyens sont aussi des médias qui structurent la pensée et qui peuvent permettre une

compréhension globale et une "lecture" de cette même société. Pour vivre dans la société actuelle, il faut savoir lire et écrire et cette même société se doit d'enseigner le code à ses membres; c'est un droit fondamental de tout citoyen.

Il nous faut non seulement leur ouvrir l'école mais aussi adapter celle-ci à leur situation objective d'adultes sur le marché du travail.

Il nous faut aussi songer à ceux qui sont passés dans le "moule" scolaire et en sont ressortis sans posséder l'écriture et la lecture. A qui la faute: au jeune qui n'a rien compris ou au système qui n'a pas su s'adapter à la réalité et au rythme de ce dernier ? Sans porter plus loin, pour l'instant, l'analyse du problème, il convient d'essayer de remplir le mandat abandonné en cours de route, et cette fois, on ne peut se permettre de manquer notre coup. Il faut penser notre approche et notre pédagogie en fonction des besoins et des capacités du jeune adulte. Pour nous, c'est un défi de taille: permettre au jeune de maîtriser un outil essentiel.

Nous devons aussi avertir l'adulte que la scolarisation n'est pas une garantie de réussite, de promotion sociale et de travail. Savoir lire et écrire, c'est une des conditions mais non le remède miracle. La réalité est telle et c'est notre devoir de mettre ces choses au clair.

## 1.2 L'analphabète, handicapé social ?

L'analphabète est-il un handicapé social ? A cette question, je réponds oui. Un handicap, c'est un désavantage; pour l'analphabète, ce désavantage s'articule au niveau social.

Si nous vivions isolément les uns des autres, un code commun, c'est-à-dire l'écriture commune n'aurait aucune importance. Comme nous vivons en société, c'est-à-dire en groupe organisé, nous sommes soumis à des règles du jeu et à différentes "marées" sociales tant au niveau politique, économique que culturel.

On n'a qu'à penser à la compréhension minimale de la société qui est nécessaire et qui exige l'utilisation du code.

Toutes les règles doivent être connues de chacun des membres de la société ("nul n'est ignorant devant la loi") et le médium qui est généralement employé est celui de l'écriture.

Exemple: formules de demande d'assurance chômage, chèques de paie et talons de déduction, littérature, panneaux indicateurs, etc.

Il est bon de noter que, depuis une vingtaine d'années, les médias électroniques assurent une certaine relève. Mais ceux-ci tout en étant répandus, laissent un grand vide au niveau de l'accessibilité face au rythme et à la possibilité de reprendre l'information.

La personne qui ne sait ni lire, ni écrire (c'est-à-dire communiquer par l'écriture) se voit donc fortement désavantagée socialement, donc handicapée.

Ce handicap se complique par la culpabilité et par les préjugés qui y sont rattachés. L'analphabétisme est ignoré socialement: "il n'y en a pas chez nous". "Ce n'est que dans les pays chauds". Cette situation, quand elle devient réalité, entraîne un jugement de valeur. La majorité refuse d'y voir une faille de son beau système. La culpabilité est rejetée sur l'analphabète en niant la responsabilité collective. Ce n'est pas la faute du système,

c'est plutôt celle de l'individu: tu ne sais pas lire ni écrire donc tu n'as pas été à l'école, donc tu es un attardé mental, un délinquant, un être non autonome ou toute autre marginalité. Admettre que cette personne n'a pas eu la même chance que d'autres n'est pas possible. Pourtant la réalité est tout autre:

"L'école la plus proche était à dix milles".
"J'ai dû remplacer à la ferme mon père malade".
"Le régime pédagogique n'était pas adapté à ma situation".

Devant cette situation, l'analphabète n'a plus qu'un choix: éviter d'être classé comme marginal, refuser de le voir et le cacher le plus longtemps possible: se conformer en se faisant ignorer. Les rares personnes que l'on devra forcément mettre au courant le seront sous le couvert de la gêne et du secret professionnel le plus strict.

*"Si je dis que je ne sais pas lire ni écrire, c'est comme si je me déshabillais en public".*

Devant le refus par la société de reconnaître l'analphabétisme et devant les sentiments de culpabilité et de honte vécus par l'analphabète, nous devons choisir clairement le champ de nos actions. Si nous nous bornons à n'enseigner que le code, nous misons trop sur le hasard. Hasard qui ferait que l'analphabète alphabétisé puisse effacer par magie les 30, 40, 50 ans de culpabilité qu'il traîne avec lui; hasard qui amènerait la société à aider l'analphabète à se réintégrer normalement dans le circuit communicatif.

Je crois qu'une telle attitude serait de l'attentisme pur et simple et nous amènerait à faire le jeu de la société qui dit que le problème est causé par l'analphabète et que c'est à lui de le régler.

Nos objectifs doivent être d'enseigner le code bien sûr, mais aussi de "rééduquer" nos handicapés sociaux. Il faut les amener à se déculpabiliser dans un premier temps, aussi les amener à socialiser leurs nouvelles capacités de communiquer.

1.3 Deux objectifs d'apprentissage

Notre objectif premier, bien sûr, est l'apprentissage du français écrit. Nous avons aussi un objectif d'intégration: nous voulons que l'adulte, par une conscientisation acquise, puisse analyser sa place dans sa communauté, voir et trouver questions et réponses à son fonctionnement.

Face à l'apprentissage du français écrit, nous voulons enseigner le code et ses règles quotidiennes du jeu. Nous réservons les études approfondies pour ceux qui en feront la demande. Nous visons à donner les outils nécessaires pour lire et écrire évidemment, tout en n'oubliant surtout pas que: "lire et écrire, c'est comprendre". Ne pas décoder pour décoder, mais travailler à saisir le sens, l'implication, les questions relatives à l'écrit.

Notre objectif d'intégration passe par la démarginalisation et le transfert des acquis. A cela nous greffons des objectifs de formation du citoyen de façon à amener l'adulte à avoir le goût de "lire et de comprendre" la réalité qui l'entoure. Nous misons beaucoup sur la structure des centres locaux d'éducation des adultes (CLEA) de façon à mettre l'adulte alphabétisé en contact avec des citoyens déjà actifs de leur milieu et avec qui ils peuvent apprendre beaucoup.

1.4 Notre approche en est une en deux temps

Cette approche en devient une d'éducation et de rééducation. L'éducation se fait par l'apprentissage et l'assimilation du code et de ses règles alors que la rééducation introduit le facteur social, le trait d'union entre sa marginalité et la société. L'analphabète doit prendre conscience de ses nouvelles possibilités, il doit acquérir le réflexe d'utiliser le code et de voir son importance dans la vie de tous les jours.

A mon avis, cette rééducation doit se faire comme toute rééducation, c'est-à-dire par l'utilisation de moyens faisant appel au quotidien, par un transfert des acquis dans le quotidien et par une socialisation de ces acquis. Il devient aussi important de faire vivre rapidement un succès à l'adulte analphabète car bien souvent, son désir d'apprendre passe par les souvenirs amers des premiers échecs.

L'adulte veut apprendre, mais il a besoin de voir rapidement l'utilité de sa démarche et cette "valorisation" de ses gestes passe par des succès qui viennent rapidement dans la démarche pédagogique.

1.5 La stratégie de conscientisation

Quand on pense une approche en alphabétisation, il est essentiel de regarder tout autour de soi. L'environnement peut avoir deux relations avec nous:

A) Une relation positive qui peut amener beaucoup d'aide et de support pour atteindre nos objectifs.

b) Une relation négative qui peut annihiler nos efforts par la perpétuation volontaire ou non de préjugés et par des attitudes immobiles qui entravent les efforts de dépistage et de recrutement.

Afin de se servir au maximum des effets positifs de l'environnement, il faut prévoir une stratégie de conscientisation.

Ici, nous avons abordé le problème en deux étapes. Premièrement, par une conscientisation des membres de la commission scolaire régionale de l'Amiante et deuxièmement de la population générale.

A la commission scolaire régionale, des sessions d'information/discussion ont été organisées pour le personnel du Service de l'éducation des adultes, pour le Comité de gestion, pour les commissaires et les gens susceptibles d'être en contact avec notre clientèle potentielle. Grâce à ces sessions, par exemple, les secrétaires et conseillers pédagogiques sont conscients de la nécessité de me référer les cas potentiels.

Face à la population, nous avons publié des articles d'information et jasé du problème à la radio. Ainsi, d'une part, les gens sont moins surpris quand ils apprennent l'existence d'analphabètes dans leur région et d'autre part, les étudiants potentiels peuvent être mis au courant de l'existence d'un service d'alphabétisation près de chez eux.

En résumé, ce sont des efforts qui rapportent peu à court terme, mais qui sont extrêmement rentables à moyen et long termes.

1.6 La démarginalisation

Pour nous, la démarginalisation, c'est l'art de mettre les choses à leur place. C'est aussi une question d'attitude et d'approche qui agit sur une des composantes du problème de l'analphabète, l'image négative de soi. L'attitude démarginalisante est l'attitude qui permet à l'analphabète (ou à tout autre handicapé) de saisir l'étendue et la portée réelle de son désavantage. C'est aussi une attitude qui incitera l'adulte à se prendre en main et à affronter son problème. L'intervenant est guide et personne ressource, non pas sauveteur ! L'analphabète est une personne autonome que l'on aide à cheminer à sa demande et non plus une occasion merveilleuse de faire sa BA (bonne action) quotidienne.

Un exemple d'attitude marginalisante:

Pour le formateur, l'analphabète est un pauvre malheureux abandonné par la vie. Il a un affreux problème qui n'est pas si grave: "Tu vas voir, tu es capable et tu vas apprendre rapidement. Ça va être facile".

Dans ce cas, notre attitude sera perçue par l'analphabète et ne fera que renforcer l'image négative de sa personne. Mais aussi, en le survalorisant et en niant l'effort nécessaire à sa démarche, on l'expose à une désillusion brutale qui renforcera davantage son image négative et qui l'incitera même à l'abandon. "C'est facile et je ne réussis pas; je suis vraiment incapable d'apprendre".

Un exemple d'attitude démarginalisante:

Si on aborde l'analphabète en identifiant clairement son problème, sans en nier la gravité et en ayant en tête les enjeux de sa

démarche, celui-ci se verra traité en adulte et sera incité, par conséquent, à se prendre en main. En ayant une attitude franche par rapport à la difficulté réelle d'un retour à l'étude et à l'apprentissage du français écrit, l'adulte sera au courant de ce qui l'attend et pourra prendre les mesures pour s'y préparer adéquatement.

Je crois que cette attitude est essentielle et primordiale, qu'elle a aussi des conséquences sur l'approche et le contact avec le formateur et l'organisme qui parraine l'alphabétisation.

Un problème qui n'en est pas un

Suite à quelques rencontres et lectures, nous en sommes venus à nous demander si l'école (la bâtisse) ne nuit pas à l'apprentissage. Après avoir vérifié auprès de nos étudiants, je puis affirmer que pour eux, il est intéressant de venir suivre les cours dans une école, bâtisse pour laquelle ils paient des taxes et dont ils ont le droit et le devoir de se servir.

Un autre angle à cette question est relié directement à la démarginalisation. Je pense qu'il est bon pour ces étudiants de voir qu'ils sont traités comme nos autres étudiants, qu'ils ne sont pas "retirés et cachés" comme des contagieux et que leur problème n'est pas une tare sociale dont il faut avoir honte et dont il ne faut surtout pas parler.

# 2. NOTRE FONCTIONNEMENT

## 3.1 Historique

Avant l'année scolaire 1980-1981, l'alphabétisation à la commission scolaire régionale de l'Amiante s'est faite uniquement au niveau de deux groupes spontanés qui avaient demandé des cours de base en français. L'intervention s'était faite avec les "moyens du bord" en utilisant le matériel existant au primaire et avec des professeurs issus du secteur régulier. Les cours ont pris la forme habituelle de toutes les activités de l'éducation des adultes. Après analyse des résultats, ceux-ci laissaient à désirer.

A la lumière de notre expérience actuelle, il est évident que des erreurs fondamentales ont été commises.

a) Le matériel employé n'était pas adapté à la clientèle.
b) Les besoins des étudiants n'avaient pas été cernés et il y a eu inadéquation entre les moyens pédagogiques et les attentes des adultes.
c) Il n'y a pas eu d'"évaluation continuelle", ce qui a entraîné une démobilisation des étudiants, les problèmes s'amplifiant de semaine en semaine.

Le Service de l'éducation des adultes a vraiment pris conscience du phénomène de l'analphabétisme suite à la mise en marche d'un projet de recherche-animation par Claude Poulin, conseiller pédagogique en éducation populaire et animation communautaire. De cette recherche-action est né un premier document: "La région de l'Amiante, une région à découvrir". On y retrouvait le portrait de notre région au travers d'une multitude d'information sur les structures démographiques et économiques ainsi que sur l'organisation sociale.

La structure démographique nous a révélé une situation de sous-scolarisation pour une couche importante de notre population.

Suite aux premières expériences hésitantes et à cette sensibilisation à la sous-scolarisation, un projet a été présenté à la Direction générale de l'éducation des adultes.

Ce projet proposait deux objectifs:

1. Permettre à l'analphabète de réagir à son handicap en profitant des services offerts.
2. Intégrer l'adulte, dans son cheminement d'alphabétisation, à un groupe local avec lequel il reconsidérera son rôle de citoyen.

L'atteinte de ces objectifs supposait entre autres moyens l'engagement d'un animateur qui verrait, avec les conseillers pédagogiques en formation générale et en éducation populaire - animation communautaire, à mettre en place une structure opérationnelle et un plan d'intervention auprès de la population analphabète et de la population en général. Ce projet présenté à la Direction générale de l'éducation des adultes a été accepté et c'est depuis septembre 1980 qu'a débuté l'alphabétisation à la commission scolaire régionale de l'Amiante.

## 2.2 Une première année

La première "Opération Alpha" a débuté à Montréal par une session de perfectionnement menée par l'Equipe d'aide au développement en alphabétisation. Au cours de cette session, un premier contact avec les théories existantes, le matériel et d'autres alphabétiseurs nous a plongés rapidement dans le bain alpha ! Nous sommes sortis de la session avec nos premiers objectifs opérationnels:

1. L'étudiant atteint un niveau d'apprentissage en français pour:

   . solutionner les situations problèmes reliées à son vécu,

   . permettre son intégration à la vie de son milieu.

2. Utilisation de la dynamique du groupe et du milieu pour établir une structure d'animation au niveau du dépistage, de l'apprentissage et de l'intégration sociale.

Concrètement, il restait encore beaucoup à faire avant de foncer. Nous voulions prendre le temps de réfléchir sur le comment, choisir des formateurs et trouver le matériel adéquat. Un événement vint bousculer un peu notre échéancier. Un analphabète de St-Ferdinand ayant eu vent de notre projet avait recruté une douzaine de personnes intéressées à s'inscrire. Conscients de la valeur de cette démarche, nous avons accéléré le processus pour ce premier groupe. Même si la machine n'était pas très "rodée", le premier vrai groupe alpha a débuté.

A ce groupe spontané, nous voulions ajouter deux autres groupes: un en milieu urbain, l'autre en milieu rural. A cela se joignait un groupe de handicapés qui fonctionnait déjà.

Notre intention était, avec ces divers groupes, d'expérimenter diverses méthodes d'approche, de dépistage, de recrutement et de voir ce qui fonctionne le mieux chez nous.

Nous voulions aussi recueillir plus de documentation, la classer et la mettre à la disposition de nos formateurs. Ceux-ci ont formé une table de discussion où nous pouvions comparer les résultats dans les régions et échanger sur le matériel disponible.

Nos objectifs ont été largement dépassés, parce que le dépistage et le recrutement se sont faits beaucoup plus rapidement et facilement que prévu. Cette situation a donné l'occasion à chaque formateur de vivre une "expérience de terrain", ce qui est très utile pour préparer les interventions de l'an prochain.

Concrètement, les groupes ont été formés selon l'échéancier suivant:

| | |
|---|---|
| Octobre 1980: | Groupe 01 - St-Ferdinand |
| Novembre " : | Groupe 01 - Thetford Mines |
| | Groupe 02 - Thetford Mines |
| | Groupe Romulus (handicapés) |
| Janvier 1981: | Groupe 01 - St-Ferdinand (2e bloc) |
| | Groupe 02 - St-Ferdinand |
| | Groupe 01 - Ste-Martyre |
| | Groupe 02 - Ste-Martyre |
| | Groupe 01 - St-Daniel |
| Février " : | Groupe 01 - Thetford Mines (2e bloc) |
| | Groupe 03 - St-Ferdinand |

2.3 La structure décentralisée: un outil essentiel en éducation de base

Une porte ouverte sur notre clientèle

Notre Service d'éducation des adultes est pourvu d'une structure essentielle pour rejoindre la clientèle en éducation de base: les comités locaux d'éducation des adultes (CLEA). Ces comités ont pour but:

*"... d'amener les citoyens présents à se choisir un groupe qui serait, en leur nom, l'instance consultée (donc informée) par le Service de l'éducation des adultes et qui pourrait devenir éventuellement l'instance décisionnelle pour toutes les activités du Service de l'éducation des adultes dans leur milieu"* [1].

Comme notre clientèle en est une généralement repliée sur elle-même, qui vit son problème isolément et qui est difficilement atteignable par les médias habituels, il est essentiel pour nous de faire appel aux CLEA.

C'est l'hypothèse de base que nous avions avancée et qui se vérifie constamment dans nos interventions. Pour nous, quand nous décidons d'intervenir dans tel ou tel milieu, l'animatrice de zone[2] est contactée et sensibilisée à nos objectifs et à son tour, elle présente le projet au CLEA concerné[3].

Les gens du CLEA, s'ils sont intéressés par le projet, se voient confier la responsabilité de la préalphabétisation (dépistage, sensibilisation des gens concernés et organisation soit d'une première soirée d'information, soit d'une soirée de classement).

---

1 Le Grain de sel, DEEA, juin 1980, page 4.

2 Animatrice déléguée pour superviser et servir d'intermédiaire entre 5 ou 6 CLEA et le Service d'éducation des adultes.

3 Pour une première année d'intervention, nos actions sont limitées à quelques villages cibles. Dans une deuxième année, les villages seront à même de choisir s'ils embarquent suivant leurs priorités.

2.4 Les CLEA: outils et objectifs

Un autre fruit des CLEA est ce que l'on appelle "la recherche":

> "... *une opération de lecture globale de leur milieux en vue d'initier ces citoyens à des notions de base en sciences sociales et de leur permettre de situer leurs interventions collectives éventuelles dans un contexte de compréhension globale de leur milieu*" [1].

De cette recherche ont abouti des cahiers qui sont les portraits démographique, économique, social et historique de chaque village. C'est un outil essentiel pour nous en éducation de base, selon plusieurs points de vue.

A: La section démographique de chaque cahier nous donne un portrait de la situation de la scolarité dans chaque paroisse. Nous y retrouvons en pourcentage et en nombre réel, le nombre de gens qui ont de: 0 à 4 ans de scolarité, de 5 à 8 ans, etc. En termes de prospective, c'est une source d'information qui nous permet de choisir nos lieux d'intervention en fonction des besoins réels de chaque région.

B: Les cahiers nous fournissent aussi du matériel pédagogique fort important. En éducation de base, la difficulté de trouver des textes adaptés à la situation réelle de l'adulte est toujours présente. Ces publications qui parlent de ce que vivent les gens et qui sont écrites par des gens "ordinaires", des gens que les étudiants connaissent, nous sont autant d'atouts précieux.

---

1 Le Grain de sel, op. cit., p. 5.

Quoi de plus intéressant que de se pratiquer à lire dans un livre qui traite de l'historique de sa paroisse et où un voisin figure parmi les auteurs !

C: Tout le concept de la recherche nous sert aussi à atteindre un de nos objectifs: l'intégration sociale. L'ouverture au monde de l'écrit devrait avoir un effet d'entraînement à ce niveau. La capacité de lire et d'écrire est la base de l'ouverture à son milieu, elle permet de voir, de lire, de connaître et de comprendre la réalité sociale de son environnement. Comme les comités de recherche ont travaillé à partir de volontariat, on retrouve des parties du cahier qui sont encore à faire ou à retravailler. Notre but est d'intégrer nos étudiants à ce processus et de leur permettre de transférer leur nouveau savoir dans le concret. Nous souhaitons aussi qu'ils s'impliquent dans la deuxième partie de la recherche qui consiste, suite à la cueillette des données, à faire l'analyse et à rechercher des solutions aux problèmes identifiés.

D: Nous misons aussi sur le contact de nos étudiants avec les gens des CLEA. Ceux-ci étant sensibilisés et inscrits dans un processus d'apprentissage social, nous croyons qu'à leur contact le goût d'agir se développera davantage chez nos étudiants et qu'ils seront "introduits" dans d'autres mouvements populaires par les personnes qu'ils auront côtoyées dans les CLEA.

## 2.5 L'équipe

La formation d'une équipe dynamique et solide a été une étape très importante. Pour recruter nos formateurs, nos critères étaient assez simples:

1. faire partie du milieu où ils auront à intervenir;
2. avoir l'esprit ouvert, avoir une facilité pour "entrer en relation", être capable de recevoir la critique et être assez souple pour s'adapter à la situation;
3. posséder suffisamment de connaissances pour être une personne-ressource efficace.

Notre objectif, avec l'équipe de formateurs, est de couvrir géographiquement notre territoire avec des gens qui connaissent et souscrivent aux objectifs et à la démarche proposée en alphabétisation. Ainsi, au tout début, le formateur est informé de nos objectifs, de nos attentes face à lui ou elle, des rôles de chacun dans l'équipe, et c'est aussi le lieu privilégié où celui-ci ou celle-ci est appelé(e) à formuler ses attentes et besoins.

L'équipe se réunit régulièrement en sessions d'étude. Ces sessions visent à:

- répondre aux interrogations et attentes des formateurs;
- coordonner la démarche d'équipe;
- discuter des orientations et problématiques vécues;
- donner un lieu de formation théorique;
- bâtir et entretenir une vie d'équipe;
- échanger sur les moyens et le matériel

Après une première année, l'équipe se compose d'un conseiller pédagogique, d'un animateur en éducation de base et de cinq formateurs. L'équipe est multidisciplinaire, polyvalente et prête à se lancer en grand l'an prochain !

## 2.6 Notre clientèle potentielle

Au niveau statistique, nous puisons des données à deux sources:

1. Le Dossier démographique de la Direction générale de l'éducation des adultes qui donne un pourcentage de 14,08 de notre population adulte qui a 4 ans et moins de scolarité, soit: 5 730 personnes.

   L'expérience nous prouve qu'il y a nombre de personnes qui ont au-dessus de 4 années de scolarité et qui éprouvent de grandes difficultés en lecture et en écriture. Il nous faut donc ajouter une approximation très conservatrice de 5%.

   Nous arrivons à un impressionnant total d'environ: 8 000 personnes dans la région de l'Amiante qui ne savent pas lire ni écrire, qui savent lire et ne peuvent écrire ou qui éprouvent de grandes difficultés à lire et à écrire couramment.

2. Les cahiers de la recherche des CLEA nous donnent à la section démographie une répartition de la population en pourcentages et en nombres réels selon les niveaux de scolarité. Ces données viennent confirmer les calculs compilés à partir du pourcentage ci-haut mentionné .

## 2.7 Le dépistage et le recrutement

Cette année, le recrutement a été fait en ayant à l'esprit le besoin de sensibiliser la population en général et les analphabètes aux nouveaux services offerts.

Nous avons essayé et expérimenté diverses approches, nous avons de plus évalué les résultats obtenus.

Le dépistage et recrutement en milieu urbain (Thetford Mines, Black Lake) a été fait par les médias habituels:

- entrevues et lignes ouvertes à la radio;
- articles et annonces dans le journal régional.

Les résultats ont été satisfaisants pour une première année, étant donné que nous ne voulions pas mettre sur pied trop de groupes. Pour l'année prochaine, il faudra revoir ce système de dépistage.

En milieu rural, nous avons bénéficié des retombées des médias utilisés et nous nous sommes servis de la structure des CLEA. Les gens du village ont pris en main cette opération. Les résultats ont dépassé nos espérances et il a fallu organiser plus de groupes que nous le prévoyions.

Un groupe existant en français de base a aussi contribué au dépistage. Le principe multiplicateur a été très efficace et de ce premier groupe sont issus deux autres groupes. C'est un moyen à privilégier pour l'avenir d'autant plus qu'il contribue à la dépersonnalisation du problème de l'étudiant et à son insertion sociale.

## 2.7 L'image de notre clientèle actuelle

Cette année nous avons rejoint:

| | |
|---|---|
| En milieu urbain: | 23 personnes |
| En milieu rural: | 61 " |
| Un groupe de handicapés cérébraux: | 10 " |
| Pour un total de: | 94 " |

Le portrait moyen de cette clientèle est très difficile à déterminer. Je vais plutôt énumérer une suite de caractéristiques observées:

- une proportion à peu près égale d'hommes et de femmes;
- quelques assistés sociaux et un peu plus de chômeurs;
- une majorité de travailleurs et travailleuses;
- des âges variant entre 16 et 65 ans.

Il est évident pour nous que cela ne représente pas un échantillon exact de notre population analphabète car nous n'avons rejoint que les personnes les plus disposées et les plus "mûres" pour s'inscrire en éducation de base. Il faudra compter sur une technique d'animation plus active afin de rejoindre le plus de personnes possible. C'est un défi pour le futur.

## 2.9 La première rencontre

Nous attachons beaucoup d'importance aux premiers contacts avec nos étudiants, ces premiers contacts qui feront confirmer ou infirmer les attentes de l'adulte. Pour la clientèle référée par les gens des CLEA, cette première rencontre a plusieurs objectifs:

1) faire le test de classement[1] de façon à avoir une idée du niveau de connaissances;
2) voir les objectifs premiers et réels de l'étudiant;
3) créer une atmosphère agréable qui facilitera l'apprentissage;
4) présenter le formateur, les objectifs du programme d'alphabétisation, les attentes du formateur et de la démarche.

---

1 Un test de classement a été bâti à partir de celui utilisé par la commission scolaire régionale Jean-Talon.

De tout cela, la connaissance des objectifs de l'étudiant est l'étape la plus importante, car c'est à partir d'eux que le formateur pourra adapter le programme aux besoins. Celui-ci devra réviser constamment son attitude en fonction des besoins réels, c'est primordial. L'évaluation continuelle est le moyen privilégié pour y parvenir.

En milieu urbain, une étape a été ajoutée. Il s'agit d'une rencontre individuelle qui visait à déterminer les niveaux de connaissances pour former des groupes équilibrés.

2.10 L'évaluation continuelle dans les groupes

En éducation de base, nous sommes confrontés à une clientèle qui a généralement deux caractéristiques:

- elle a déjà vécu un échec ou un handicap à l'école:

  *"J'étais toujours dernier en classe, je ne comprenais rien".*
  *"Je ne suis pas comme tout le monde, je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école".*

- Elle est marquée socialement et affectée personnellement par sa sous-scolarisation:

  *"J'aime mieux ne rien faire que de dire au monde que je ne sais pas lire".*

Cette situation entraîne de la part de l'analphabète une personnalisation du problème et un manque de confiance en ses moyens.

Si nous voulons que nos actions soient réellement centrées sur les besoins de l'étudiant, il importe d'avoir souvent le pouls du groupe et de l'individu face à la pédagogie, le contenu, la méthode et leur satisfaction devant le groupe. Bien que quelques

personnes soient en mesure de le faire, il serait irréaliste de penser que tous diront si "ça va trop vite", "je ne comprends pas" ou "je sais et je perds mon temps là-dessus". Il nous faut prendre les moyens pour aller chercher ces informations vitales si on veut:

- répondre aux besoins réels;
- éviter les démobilisations.

Il y a deux moyens pour y arriver:

A) Que le formateur soit attentif aux gestes non verbaux qui révèlent la compréhension ou non, la satisfaction ou non, et qu'il se serve de ces gestes pour faire verbaliser l'étudiant sur son vécu.

B) Qu'à court terme, une évaluation périodique soit faite à l'intérieur des groupes. Cette démarche deviendra et devra être "éducative" car peu de personnes sont entraînées à l'évaluation et à l'auto-évaluation. Au début il n'y aura probablement que des "oui et non" puis avec le temps, les sujets seront approfondis et les idées deviendront plus claires.

Il restera ensuite au formateur à confronter son évaluation personnelle à celle de son groupe et à s'ajuster en conséquence.

## 3.11 Le transfert des acquis: où le situer dans l'outil pédagogique ?

L'utilisation d'un nouveau savoir dans le quotidien devient le transfert des acquis. C'est un processus intégré au coeur de notre démarche rééducative. C'est la phase par laquelle l'étudiant voit l'utilité de l'investissement d'énergie dans son

apprentissage. C'est aussi une étape délicate où cette utilité doit peser plus que l'effort exigé, la facilité du statut quo ("je suis pas si pire comme ça") et tout le poids social du handicap avoué. A cette utilité viennent s'ajouter d'autres facteurs positifs: l'atmosphère agréable, de nouvelles connaissances, etc. Si le solde de cette opération tend vers le positif, les chances de garder la motivation et le désir d'apprendre sont très bonnes, sinon, il faut être prudent, se réajuster et vérifier souvent...

Le transfert des acquis se vit à deux niveaux. L'un, difficilement vérifiable par le formateur, où l'adulte est sollicité à "essayer" ses nouvelles connaissances dans sa vie de tous les jours:

*"Maintenant que tu sais lire, abonne-toi à un journal".*
*"Maintenant que tu sais écrire, remplis ces formules toi-même".*

C'est facile à dire, mais comment aider l'étudiant à cheminer là-dedans ?

L'autre niveau est d'inverser le problème, c'est-à-dire de se servir du "journal", de la "formule" pour donner le contenu à l'étudiant. Le "meuble à construire" devient l'outil pour apprendre à construire un meuble. C'est un processus très logique mais combien oublié dans le secteur de l'enseignement régulier. A tout cela se rattache évidemment l'importance primordiale de l'analyse des besoins et des objectifs individuels.

C'est une philosophie pédagogique où l'étudiant devient source d'approvisionnement en matériel d'appui. C'est plus vivant qu'un guide pédagogique et cela demande un effort au formateur. Celui-ci

devient "à la merci" des exemples et des textes fournis par l'étudiant et il faut un degré minimum de souplesse si l'exemple "attendu" ne vient pas. Il faut ajuster le contenu en fonction de la réalité, non pas l'inverse.

Une fois que l'étudiant aura appris à se servir des ressources de son quotidien, une motivation et un désir de chercher se développeront. L'intérêt n'en sera que grandement augmenté et l'utilité de la démarche deviendra non plus une source de questionnement pour l'étudiant mais une évidence qu'il vérifiera à tous les cours et éventuellement tous les jours.

2.12 Un projet

Suite aux demandes de nos formateurs, j'ai entrepris une recherche pour trouver une "grammaire adaptée" au niveau de nos étudiants. N'ayant rien trouvé de satisfaisant pour nos besoins, nous envisageons sérieusement de bâtir un outil qui serait un dépanneur pour les difficultés du quotidien en français écrit.

Nous prévoyons comme contenu les parties suivantes:

1. Une explication sur: comment chercher dans un dictionnaire ?
2. Des références simples sur les difficultés quotidiennes en français écrit.
3. Une banque de textes et d'exercices pour chaque niveau d'apprentissage.

Nous étudions actuellement la méthode pour y arriver. L'équipe de formateurs sera intégrée à cette démarche... si elle débute.

2.13 Le développement du programme (1981-1982)

Pour nous, la première étape a été un succès. Les objectifs opérationnels ont été atteints et il est temps de nous "lancer en grande". En effet, nous disposons d'une équipe de base qui a cheminé pédagogiquement et théoriquement en alphabétisation. La banque de matériel théorique, pédagogique et de support, loin d'être complète, est toutefois assez bien garnie pour donner un éventail de choix intéressants. D'autre part, les gens des CLEA sont sensibilisés à notre approche. Dans la majorité des villages, des personnes ont été déléguées pour s'occuper de l'éducation de base. Ces gens seront bientôt réunis pour préparer la phase dépistage et recrutement de l'automne.

Côté administratif, nous pouvons compter sur l'appui du Service de l'éducation des adultes de la commission scolaire régionale de l'Amiante qui a fait de l'alphabétisation une priorité pour 1981-1982 et nous présenterons une demande de budget à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) pour continuer ce qui est entrepris.

Nous prévoyons conserver les mêmes objectifs d'apprentissage, en mettant davantage l'accent sur la conscientisation et la post-alpha.

Ainsi, si les conditions financières le permettent, nous aimerions mettre sur pied le maximum de groupes de formation et intensifier le dépistage pour aller rejoindre les adultes qui sont conscients de leur problème et à qui il manque un peu d'"animation" pour se décider à faire le pas.

2.14 Et puis, après ?

Les perspectives

a) A court terme:

Notre manque de vécu au-delà d'une première année d'expérience nous presse d'interrogations du genre: "Jusqu'où on va avec notre clientèle ?", ou encore "Notre contrat moral avec ces gens, ça tient jusqu'à quand ?"

Il semble essentiel de considérer très sérieusement ces questions du fait que ces étudiants se trouvent sur la voie de la dernière chance et qu'un "contrat" écourté ou un objectif personnel non atteint peut devenir la grande frustration. Toute autre démarche personnelle devient pratiquement impensable.

La démarche d'apprentissage et d'intégration de l'adulte analphabète se fait graduellement à un rythme assez lent en général. Le transfert des acquis peut aussi s'opérer graduellement, mais l'atteinte d'un certain degré tant au niveau des connaissances que de la confiance en soi est nécessaire avant que s'opère intégralement le phénomène de prise en charge et d'intégration sociale. C'est là une de nos finalités que nous pourrions facilement atteindre avec une clientèle restreinte. Mais là aussi réside notre problème: notre clientèle de faible scolarité n'est pas restreinte (8 000 personnes) mais la période d'intervention l'est (1981-1982, 1982-1983) de même que le sont les budgets.

Une fois le processus de formation et d'intégration en marche, doit-on, parce que la session de quarante-cinq (45) heures est terminée ou encore parce que plusieurs groupes sont en attente, couper court et espérer que les gens, de par leur propre initiative, assureront une suite à ce processus ?

b) A long terme:

De par la nature et les objectifs des CLEA nous osons croire que dans quelques années le problème ne se posera pas du fait que ceux-ci devraient assumer l'intervention auprès de cette clientèle. Notre rôle deviendra alors le soutien pédagogique et le support technique.

# L'EXPÉRIENCE D'UNE FORMATRICE À SES PREMIÈRES ARMES

Déjà, avant le début des cours, j'étais sensibilisée aux besoins de l'analphabète. Dans une société comme la mienne, je ne peux concevoir qu'en 1981 il existe encore des personnes analphabètes en si grand nombre et surtout je ne pouvais être indifférente à ce besoin. J'ai le goût d'agir.

A mon premier cours, mon objectif était de leur faire vivre un bien-être dans leur démarche et surtout qu'ils ne voient pas ma nervosité...

Je ne peux pas dire que j'emploie une méthode bien précise. A chaque cours, je dois renouveler selon leurs besoins. Les adultes ne travaillent pas dans leurs cahiers tous les soirs, je prends souvent des méthodes "sur-le-champ".

J'ai déjà parlé à une réunion de l'image mentale. Pour eux, l'alphabétisation, c'est de l'abstrait. En me servant de l'image mentale, chaque mot peut devenir concret. Je me suis rendu compte qu'en me servant de leur imagination, apprendre devient un jeu. Le climat devient agréable et enlève le stress.

Exemple: mourir - Image mentale → mourir → on meurt une seule fois, donc un seul r

nourrir - → nourrir → on se nourrit plus d'une fois, donc, deux r

L'image les frappe, les fait rire et surtout ils oublient de penser que la langue française est compliquée et qu'ils ne sont pas capables de retenir ces mots.

Bien entendu, je n'ai pas pour chaque mot une image frappante mais l'important est de faire du cours une détente.

J'ai remarqué qu'au début de chaque cours, les adultes avaient un besoin de montrer leurs travaux de la semaine qui en réalité, la plupart du temps, avaient été corrigés par un autre membre de la famille. Quelques-uns cherchent tout simplement à se faire complimenter et à se valoriser vis-à-vis des autres. Pour les uns, c'est bon, pour d'autres c'est moins bon.

Par des gestes non verbaux, j'ai senti leurs désappointements puisque j'ai vérifié en deux minutes un travail qui leur avait pris de une heure à deux heures à effectuer et je leur ai demandé de se corriger entre eux (les adultes du 2e groupe). Mon but était surtout de créer un travail de groupe et de les influencer à évaluer eux-mêmes leurs progrès. Pour moi, c'est aussi un moyen de leur apprendre à apprendre.

J'ai aussi remarqué que l'adulte analphabète se sent dévalorisé devant le formateur. Pour moi, cela a été un défi. Je voulais en arriver à ce qu'ils m'apprennent quelque chose.

Alors, les pauses café sont devenues importantes dans mon groupe puisque les échanges sont très ouverts. Les rôles deviennent inversés. Je joue le rôle de l'apprenant. Cela crée durant ces trois heures un échange de connaissances entre formateur et adultes. Je dois même parfois prolonger les pauses café, ce qui me permet de connaître leur quotidien et de baser le cours suivant en conséquence.

En ayant des échanges très ouverts, il y a aussi des conflits qui se forment et je dois laisser tomber mon programme pour le reste de la soirée.

Exemple: durant une pause café, il y a eu une discussion très animée sur la religion puisque j'ai dans le groupe un évangéliste convaincu et des catholiques convaincus. Après la pause café, l'atmosphère était plus tendue. J'ai dû prendre des risques en me servant d'une dictée.

Exemple: nous sommes différents, donc des idées différentes.

Dans la dictée, nous avons travaillé sur les mots: différent, opinion, respect, etc. et d'autres mots se rapportant à la discussion précédente. Cette dictée spontanée les a fait sourire et l'atmosphère est redevenue joyeuse.

Je vois dans ces cours qu'il faut y mettre plus d'humain que je le pensais, à travers cela il leur faut apprendre et vite !

J'ai actuellement avec un adulte un problème de dyslexie. Je dois porter une attention particulière à lui faire modérer le rythme de ses lectures et le motiver surtout à lire souvent chez lui. Son problème de dyslexie peut être causé par l'influence de sa femme qui a honte que son mari soit un analphabète. J'ai eu la chance de connaître sa femme durant les cours, j'essaie avec diplomatie de lui redonner confiance en son mari. J'espère voir des résultats plus tard.

A cause des différents rythmes d'apprentissage de chacun, je dois avoir différentes façons d'approche et de souplesse.

Il y a une chose que j'ai apprise, c'est que le même texte de lecture ne convient pas à chacun. Le même texte lu par un deuxième adulte peut le faire régresser puisqu'il se compare au premier.

J'ai appris aussi que durant ces cours il y a de la place pour l'imprévu. Je compte beaucoup sur notre équipe de formateurs pour m'améliorer.

En attendant, ce qui est très encourageant pour moi, les adultes sont surpris quand 10 heures sonnent. C'est déjà fini !

Pauline Deslongchamps

# ESSAIS D'ALPHABÉTISATION RURALE DANS LA BAIE DES CHALEURS

RAYMOND DAY
CSR BAIE DES CHALEURS

ALPHA
BAIE DES CHALEURS

INTRODUCTION

C'est en août 1981 que le responsable du dossier alpha de la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs m'invite à travailler sur le dossier de l'alphabétisation.

A cette époque, tout était prévu pour le retour à l'université où je devais terminer mes études. Ce n'est qu'au début de février que je commencerai le travail sur le terrain. Entre temps, j'ai eu l'occasion de participer au Séminaire ALPHA 80.

C'est à ce séminaire que j'ai pris connaissance de l'expérience de la commission scolaire du Témiscamingue: les comités d'éducation populaire et la prise en main de l'alpha par le milieu. Il y avait cette problématique de la distinction d'une alpha en milieu rural et urbain. Je prenais conscience des difficultés pour le dépistage et le recrutement des analphabètes. Les interrogations sur les méthodes et les outils en alpha m'avaient surpris... Pour moi, le projet devenait de plus en plus un défi où l'on devait donner beaucoup de place à l'imagination.

Au Service de l'éducation des adultes, il fallait faire le point sur la première expérience d'alphabétisation à Pointe-à-la-Garde. Dans ce village, on avait engagé une monitrice d'alphabétisation depuis trois ans. Elle enseignait à lire et à écrire à quatre personnes.

La deuxième tâche consistait à imaginer une stratégie pour sensibiliser, dépister et recruter des volontaires à l'alphabétisation. La troisième, en vérifier sur le terrain son fonctionnement et l'évaluer.

Je vous présenterai d'abord un aperçu démographique du territoire que dessert la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs; viendra ensuite le récit de mon aventure alpha: les analyses, les projets, les constatations, les questions.

AU SUD DU NORD

Le territoire desservi par la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs est situé au sud de la péninsule gaspésienne et au nord du Nouveau-Brunswick. Entre les deux, une baie dite des Chaleurs qui sépare deux peuples de langue française: les Gaspésiens et les Acadiens.

La Baie des Chaleurs et une petite plaine sont limitées par une chaîne de montagnes, les Appalaches. La grande majorité de la population est sise sur cette plaine accidentée tout au long de la côte.

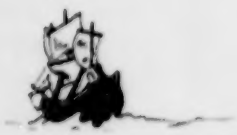
Ce district, d'une population de quelque trente-six mille habitants, comprend trente et une municipalités sur un littoral de trois cent vingt kilomètres borné à l'est par le village de Port-Daniel et à l'ouest par l'Ascension de Matapédia.

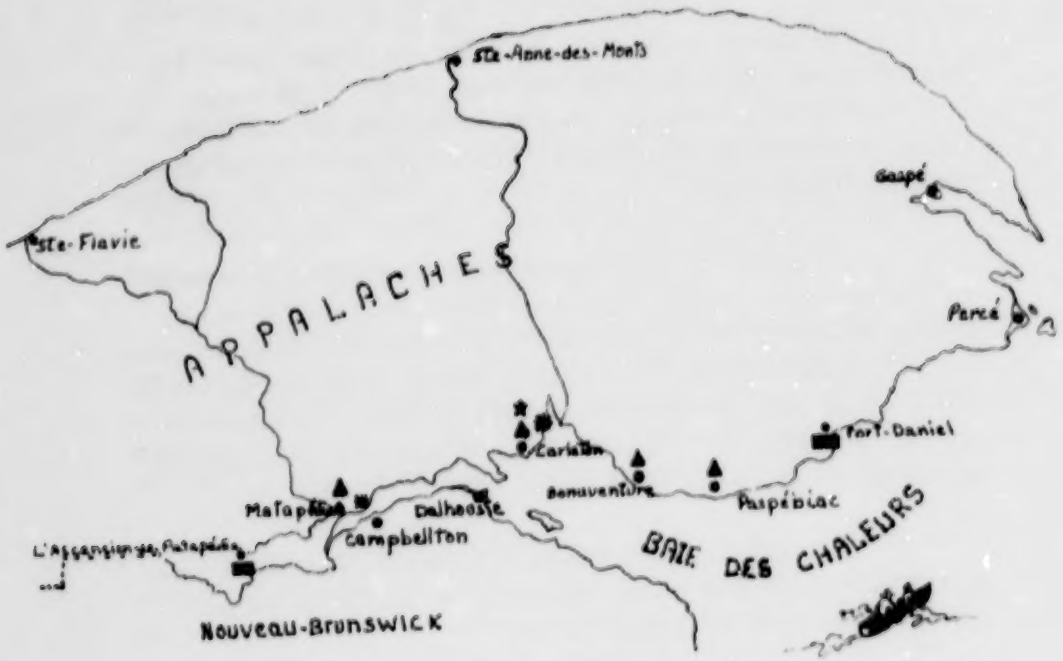
Les villages ont une population minimum de deux cent cinquante et maximum de trois mille neuf cent cinquante personnes. On ne retrouve pas dans ce comté une agglomération urbaine à moins de deux cent quatre-vingt kilomètres de Carleton, c'est-à-dire Rimouki, la capitale régionale qui dénombre trente mille âmes avec la banlieue.

Parce que le territoire est très grand et que la population est de faible densité, il n'y a pas d'institution pour l'enseignement collégial et universitaire. On a implanté un système de représentativité qui ne permet pas une formation continue. C'est donc difficile, sinon impossible d'obtenir, sans l'exil, un diplôme d'études collégial ou universitaire.

1,3% de la population obtient un diplôme universitaire. 2% de la population n'a aucune scolarité, 12% moins d'une quatrième

# GASPESIE






- RESERVE INDIENNE
- LIMITE DU SECTEUR DE LA C.S.R. BAIE DES CHALEURS
- CENTRE DE SERVICES DU S.E.A.
- CENTRE ADMINISTRATIF DU S.E.A. DE LA C.S.R. BAIE DES CHALEURS

et 39% moins d'une huitième année. 41% de la population entre vingt-cinq et cinquante-neuf ans a moins d'une huitième année. La population n'ayant pas atteint la neuvième année: dans les secteurs de Matapédia 61%; Carleton 47% et Bonaventure, New-Carlisle, Paspébiac 56%. Tandis que pour la province, c'est 42%[1].

De même, le pourcentage de l'aide sociale par rapport à la population totale de vingt ans et plus était en 1971 de 9% pour tout le territoire de la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs. Le taux le plus élevé est de 11% dans les secteurs New-Carlisle, Paspébiac, Bonaventure.

Le territoire de la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs avait, en 1971, 36% de sa main-d'oeuvre dans le secteur primaire pour un taux provincial de 6%; le secondaire occupait 9% tandis que la province avait 32%; en tertiaire, 43%, alors que le taux provincial était de 62%. En faisant abstraction du secteur tertiaire, 31% travaille en forêt, 20% à la pêche et 13% en agriculture. L'industrie manufacturière occupe 21% de la population.

Le taux de chômage, d'après le nombre de prestataires enregistrés mensuellement au Bureau d'assurance chômage de New-Richmond, atteignait, en 1975, une moyenne de 37%.

Ces chiffres confirment une situation dramatique d'une économie qui génère des pauvres.

---

1 Ces chiffres sont compilés par Gérald Bourque, Dossier socio-économique population zône Baie des Chaleurs, Centre de services sociaux de la Gaspésie et des Iles de la Madeleine, mars 1977.

En 1973, le revenu moyen (d'après Survey of Market 1975) dans le comté de Bonaventure était de 5 635$ contre 7 345$ pour la ville de Québec. Ajoutons que 23% des familles en 1971 avaient un revenu inférieur à 3 000$. A la grandeur de la province, seulement 12% de la population avait moins de cette somme.

La malnutrition, la sous-alimentation, les taudis, des emplois précaires, une santé chancelante, les échecs scolaires, la sous-scolarisation... l'analphabétisme sont des conséquences de la pauvreté. De cette culture, on hérite d'une pauvreté générale du vocabulaire, d'une simplification de la syntaxe, du retard de la parole, d'une articulation qui fait défaut.

L'éducation obligatoire pour tous, c'est pour beaucoup d'enfants la démonstration très tôt de leur différence. La preuve de ce qui n'est qu'un sentiment au début se confirme, ils sont souvent placés dans des classes spécialisées. Très tôt, leur profil de carrière est dessiné, les voici sur la route du métier court ou du métier long.

Dans le comté de Bonaventure, on maintient la sous-scolarisation: à la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs, quatre polyvalentes - les uniques institutions d'enseignement - offrent la possibilité de devenir soudeur, mécanicien, menuisier, cuisinier, électricien... Ils seront des ouvriers de l'exil, aux ghettos de la Baie James ou de l'Alberta. Sans permis de travail, ils deviendront monteurs de lignes, aides électriciens, aides mécaniciens: une main-d'oeuvre à bon marché.

Ce complot non avoué d'une société, ils le sentent souvent, ils sont "drop-outs" à quinze ans, le temps de l'école obligatoire.

> *"Chaque année, un élève sur dix, au bout du compte, 40% des jeunes Québécois quittent le secondaire sans papier (...) Ils proviennent surtout des milieux les moins favorisés" (...)*[1].

S'ils veulent poursuivre leurs études, ils ont besoin d'argent. A quinze, à seize ans, ils déménageront à Gaspé, à Matane, à Rimouski, à Québec, à Montréal... Souvent ils ne reviendront pas. Ils n'ont pas le goût de revivre l'isolement gaspésien.

La sous-prolétarisation existe aussi dans les médias. Il y a une chaîne privée de télévision française, elle diffuse en partie des émissions locales et régionales de Radio-Canada et Télé-Métropole. Une antenne éducative de Radio-Québec c'est, dit-on, pour 1984 !

Du côté radio, à Pointe-à-la-Croix, on capte un poste FM de langue anglaise. Pour le reste du territoire de la commission scolaire, ce type de diffusion n'existe pas encore. On étudie présentement la possibilité d'une FM communautaire. Sur bande AM un poste français et privé diffuse sur tout le territoire. Depuis un an, à l'exception du secteur Matapédia, on reçoit les signaux du AM de Radio-Canada à Matane. Par ce média, on sait ce qui se passe du côté nord de la Péninsule !

Les journaux à caractère national - Le Devoir, La Presse, Le Soleil - sont distribués le lendemain de leur parution. Un journal à potins et sensations - Le Journal de Québec - est distribué la journée de sa parution. Ajoutons à ce dernier quelques quotidiens régionaux: Le Chaleur, Le Havre, L'Aviron.

---

1 Micheline Lachance, "Les manufactures de "drop-outs"", L'actualité, vol. 4, no 9, septembre 1979, p. 54-60.

Quatre villages ont leur journal populaire: Du coin de l'oeil à Carleton, Le Cone à Capian, La Pitoune à St-Elzéar, L'information à Port-Daniel. Leur mission, c'est de renseigner, mobiliser, semer des idées sur des projets, des événements présents ou à venir dans leur patelin. Les quelques pages brochées à la main sont écrites par des villageois, souvent des diplômés qui reviennent au pays.

A quelques exceptions, nous retrouvons généralement le feuillet paroissial dans tous les villages. Ecrit par le curé, il est à vocation religieuse.

Deux bulletins ont fait leur apparition avec la venue des centres locaux de services communautaires (CLSC): Le BIP à Matapédia et Le Sorroet à Paspébiac.

Ils renseignent la population sur les activités du CLSC. Un petit article fait le point sur une activité paroissiale, un projet communautaire, la santé, etc.

Le BIP est sous la direction du CLSC pour la rédaction, la mise en page et autres. De février à juin dans le BIP, je n'ai pas lu d'article écrit par les communards.

Cet isolement socioculturel a des conséquences sur le mode de vie des gens. L'écrit ne s'est pas encore substitué au discours oral. L'économie est stagnante. A cause de l'exode de sa jeunesse pour l'éducation et le travail, la population vieillit: il y a peu d'imagination, de créativité et d'initiatives nouvelles. Ceux qui restent, par l'isolement culturel donnent naissance à des mouvements d'extrême droite. A Matapédia, un comité d'action directe se porte à la défense des droits fondamentaux de l'Eglise, la femme au foyer, la famille, etc.

Une sous-scolarisation, un sous-développement, l'exode de la jeunesse, un isolat culturel sont les traits d'une culture du pauvre sur un territoire de quelque trois cent vingt kilomètres !

*"Souvenez-vous donc de l'éducation qu'il a reçue et de l'époque où il a grandi, avant de juger", dit Arkady.*

*"Son éducation ? s'écria Bazarov, tout le monde peut faire sa propre éducation, comme moi, par exemple... Et, quant à l'époque, pourquoi m'y soumettrais-je ? Je me la soumets au contraire. Non, non cher ami, tout ça n'est que légèreté de sa part, manque de volonté".*

*I. Tourgueniev*

LES DÉBUTS

C'est en 1973 que le Service de l'éducation des adultes de notre région est sensibilisé à l'analphabétisme. Il n'y a pas de plan d'action, de projet ni de modèle pour une alphabétisation sur tout le territoire. Il s'agit plutôt d'une demande précise que l'on réfère ni plus ni moins à l'enseignement individuel. Le cas, un homme dans la quarantaine, opérateur de machinerie lourde qui se voit dans l'obligation de passer des tests pour avoir ses cartes. Ces papiers, c'est le visa pour l'exercice de son métier. Or même s'il pratique ce travail depuis déjà plusieurs années, il doit se soumettre à la réalité d'une société devenue bureaucratique et, surtout, accepter ce genre d'absurdité du système: la non-reconnaissance de ce qu'il est, en tant que citoyen qui pratique un métier devenu une partie de lui-même.

Notre type se présente au service, exprimant son besoin en résumé comme ceci: "Je ne sais ni lire, ni écrire et le Gouvernement m'oblige à me présenter à tel endroit pour passer des tests dans le but d'avoir des cartes d'opérateur". Son besoin est circonscrit. Il s'agit pour lui d'apprendre le vocabulaire de ce questionnaire pour avoir ses cartes. Un professeur est engagé. C'est une ancienne institutrice de l'école de rang. Elle lui donne l'enseignement désiré. Une fois le besoin satisfait, l'alphabétisation est lanternée à la garde-robe de la mission accomplie. Il faudra attendre jusqu'en 1978 pour que le service se penche à nouveau sur le phénomène de l'analphabétisme: c'est l'expérience de Pointe-à-la-Garde.

*"... quand rien ne va plus, il faut aller "les" voir, mais ne vous jetez pas dans les pattes de l'autorité et, si vous avez besoin d'aide, adressez-vous d'abord "aux vôtres".*

*Richard Hoggart*

POINTE-À-LA-GARDE

Un animateur communautaire du Service de l'éducation des adultes est présent au Séminaire ALPHA 78. Au retour de ce séminaire il informe le service de la problématique de l'analphabétisme et l'on décide de s'engager dans un projet pilote. Analphabétisme est aussitôt relié à pauvreté et sous-scolarisation:

> *"Nous décidons de tenter une première expérience d'alphabétisation dans la municipalité de Pointe-à-la-Garde. Ce secteur est économiquement et socialement défavorisé et, de plus, la majeure partie de la population n'a pas terminé le niveau élémentaire"* [1].

Ce n'était pas une alphabétisation qui s'adressait à des marginaux ethniques, physiques ou mentaux mais à des isolés régionaux dans "le paramètre de la grande pauvreté chronique, fait normal d'individus non seulement sous-scolarisés, mais non participants au système culturel de la société globale" [2].

Le village de Pointe-à-la-Garde présente tous les signes de la pauvreté, des problèmes sociaux et autres. Ce qu'il faut: tenter une percée dans le milieu par l'alphabétisation pour une prise en charge par la population de ses destinées:

> *"On avait dans la tête "d'alphabétiser" du monde, aussi de travailler avec cette population-là pour qu'elle se prenne en charge. On était conscient qu'il y avait des problèmes sociaux. On avait l'intention de travailler sur toute cette problématique à Pointe-à-la-Garde"* [3].

---

1 Service de l'éducation des adultes, Projet d'alphabétisation 1980-1983, Polyvalente de Matapédia, CSR de la Baie des Chaleurs, mai 1980.

2 Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ, Québec, 1978.

3 Entrevue avec Charles-Edmond Landry (hiver 1981).

Entre une alphabétisation sans problème et des problèmes sociaux à confronter, il fallait trancher et choisir une personne qui s'impliquerait dans le milieu pour donner des cours en alpha. D'une pierre deux coups: on a opté pour une travailleuse sociale qui ferait et de l'alphabétisation et de la clinique sociale. Une équipe de travail est formée: une formatrice, un animateur communautaire, un responsable du projet et un observateur.

Pour le responsable de l'équipe, le projet vise à "une prise de conscience, par les gens de Pointe-à-la-Garde, des problèmes existant dans leur localité, à susciter une nouvelle dynamique sociale pour une prise en charge collective de leurs problèmes collectifs". Pour la formatrice (travailleuse sociale), "il faut rendre les gens de Pointe-à-la-Garde indépendants et autonomes; leur apprendre à s'extérioriser et réaliser des choses collectivement"[1]

L'idée du projet sous-entend une prise de conscience par les villageois d'un état social négligé -"problèmes"- et d'une prise en main par la population de leur milieu pour une réorganisation sociale:

> *"... un projet visant tous les individus de Pointe-à-la-Garde... Une prise de conscience de leur potentiel et de leurs possibilités, une prise de conscience aussi des problèmes existants afin qu'ils se conscientisent sur les moyens à prendre pour résoudre ces problèmes. Donc, ils parviennent à une plus grande autonomie et une plus grande indépendance, cela débouche sur une extérioriaation (font part de leurs problèmes communs). Plus de*

---

1 Compte rendu de la rencontre sur le projet d'alphabétisation où sont présents Gisèle Huard-Rivard, Valérie Allard, Charles-Edmond Landry et Roland Lavoie, 16 mars 1979.

*communications entre eux, susciter une vie sociale. De cette façon, ils découvrent leur force, leur pouvoir et l'importance du collectif, du regroupement. Respecter les individus et respecter leur environnement culturel" 1.*

L'alphabétisation, c'est la voie qui devrait permettre au Service de l'éducation des adultes de pénétrer dans le village de Pointe-à-la-Garde. On désire pratiquer une alphabétisation-conscientisation, rejoindre les démunis, les pauvres, les illettrés, dans le but de créer de nouvelles structures pour une refonte de la vie locale:

*"L'alphabétisation est la porte d'entrée vis-à-vis cette clientèle et nous voulons nous en servir pour donner d'autres services. Nous ne pouvons nous en tenir simplement à l'alphabétisation vu l'interdépendance des problèmes qu'ils vivent" 2.*

D'une perception de l'analphabétisme à un projet d'alphabétisation, portons une attention spéciale au travail qui a été fait sur le terrain, durant les trois années de l'expérience de Pointe-à-la-Garde: tenter une entrée dans un milieu défavorisé par un projet alpha pour amener les gens à se prendre en charge.

Dans un premier temps, la formatrice travaille sur le terrain avec un protagoniste du projet qui est familier avec les villageois. Pour identifier les analphabètes, ils rencontrent le maître de poste, l'épicier du coin, un professeur et la responsable du Club de l'âge d'or. Ils dépistent une cinquantaine d'analphabètes. Ensemble, ils passent immédiatement au recrutement: trois visites. La suite du travail a été effectuée par la formatrice: une quarantaine de personnes sont rencontrées individuellement.

---

1 Compte rendu de la rencontre sur le projet d'alphabétisation où sont présents Gisèle Huard-Rivard, Valérie Allard, Charles-Edmond Landry et Roland Lavoie, 30 mars 1979.

2 Projet d'alphabétisation 1980-1983, op. cit.

Or, une tâche difficile au début fut justement l'intégration de la formatrice. Etudiante en service social, étrangère au milieu par son langage, son lieu de naissance, son statut économique (manière de s'habiller), elle éveille au premier contact des craintes et des réticences:

> *"Quand Gisèle se présentait dans les maisons, les gens ne savaient pas si c'était une personne du CLSC, du Service social, du Bureau de chômage, l'infirmière du Département de santé communautaire ou autres. Les gens sont comme des chevreuils..."* [1].

Au premier cours, la formatrice attendait sept personnes sur la quarantaine qui avaient ouvert leur porte. Un mois s'est écoulé entre la première rencontre et la convocation, laps de temps trop long qui peut avoir eu des incidences sur la faible participation de la population. Deux seulement se présentent ! Puis quatre ! Les cours commencent et l'on espère qu'il y aura un phénomène générateur de recrutement. Ils seront quatre pour toute la durée de l'exercice, c'est-à-dire trois ans. Comment expliquer qu'il n'y a pas eu une recrudescence des participants à l'alphabétisation ?

Différentes démarches furent entreprises pour sensibiliser et recruter des participants. Au début du projet, on organise une série d'activités que l'on appelle "Alpha-hors-classe". Il s'agit de recruter les analphabètes du milieu par des rencontres sociales. Ce sera un tournoi de cartes:

> *"C'était moi qui allais m'en occuper parce que franchement, ils auraient reculé face à tout ça. Puis le tournoi a très bien marché parce que moi je voulais faire un tournoi dans le but d'aller chercher d'autres analphabètes"* [2].

---

1 Charles-Edmond Landry, op. cit.

2 Entrevue avec Gisèle Huard-Rivard, hiver 1991.

Ce type d'activité semble répondre aux attentes des gens puisque la participation est forte. Mais les analphabètes n'ont pas participé à l'organisation. Le tournoi est ainsi devenu celui de la formatrice et non pas celui des analphabètes. Un autre tournoi fut organisé et, malgré une participation plus substantielle des participants, le recrutement demeure toujours aussi difficile:

> *"Nous avons répété cette expérience une seconde fois; cependant, le tournoi n'était pas organisé par le personnel de l'éducation des adultes, mais bien par les analphabètes qui étaient supervisés par la formatrice..."* [1].

Lorsque nous demandons pourquoi le contenu de l'alphabétisation ne motive pas les analphabètes, elle dit qu'ils sont enthousiasmés par le contenu présent du cours mais qu'elle ne peut aller plus loin. Pour aller plus loin, elle sort de l'alphabétisation:

> *"Le milieu du village est très malpropre, peut-être qu'il y aurait quelque chose à faire dans l'aménagement des parterres. Qu'est-ce que l'on doit faire pour que les cours soient belles ? Qu'est-ce que l'on pourrait présenter à nos touristes pour pouvoir les attirer ?"* [2]

Est-ce que, pour les gens de ce patelin, le village est très malpropre ? Est-ce qu'ils désirent aménager leurs parterres selon les modèles de "l'American way of life ?" Qu'est-ce qu'une belle cour ? Désirent-ils des touristes ?

Le beau projet d'une alphabétisation-conscientisation tourne au vinaigre.

---

1 Gisèle Huard-Rivard, Projet d'alphabétisation, hiver 1979.

2 Entrevue avec Gisèle Huard, hiver 1981.

Missionnaires, évangélistes, colonisateurs, ils ont débarqué à Pointe-à-la-Garde. Chez les ignorants, les sales, les athées, il fallait tout changer. Permettre à ces gens de "vivre socialement", de "réaliser des choses ensemble" peut-on lire dans certains rapports de rencontres.

D'autres idées parachutées dans le village resteront à l'état de projets: celle d'une pièce de théâtre, qui réunit une dizaine de personnes mais qui échoue, d'après la formatrice, par "manque de potentiel académique"; faire de la photographie et des randonnées pédestres où les étudiants auraient eu à observer la nature et ses richesses; des randonnées en raquettes et en skis de fond... En somme, beaucoup plus le reflet des désirs d'une population de travailleurs d'une classe moyenne, qui profitent du dernier Noël pour équiper toute la famille...

Dans cette rétrospective sur l'expérience de Pointe-à-la-Garde, j'ai relevé deux types de discours sur l'analphabétisme. Il y a ceux qui veulent donner un coup de main aux gens tout en exprimant clairement que cette tâche est difficile et ardue. Ils s'interrogent sur la non-participation des analphabètes aux ateliers. Différentes hypothèses étaient alors émises: la gêne, la honte, la peur de l'école, l'isolement culturel, le sentiment d'impuissance devant l'apprentissage du code, etc.

Un autre discours, celui-là beaucoup plus agressif, identifie l'analphabétisme à pauvreté, lâcheté reliée à bien-être social, alcoolisme, etc. Les analphabètes acceptent leur situation, ils ne font pas d'effort pour s'en sortir. La formatrice fait elle-même ces constatations:

> *"J'ai visité les notables de la place. Ils sont éveillés au problème et à "des problèmes",*

*Ils sont démunis devant les modes d'approche auprès de cette clientèle. Pour eux, ils vivent dans l'ignorance et dans la pauvreté et ça leur suffit"* [1].

Quant à la propre conception de la formatrice:

*"Ce sont des gens qui existent, qui végètent. Des gens qui n'ont pas de motivation, qui vivent pour vivre. Ils n'ont pas de - il faut se prendre en main et il faut changer notre mode de vie -. Ils se plaisent dans leur milieu avec les choses qu'ils font: boire une bouteille de bière. Les activités, c'est la boisson, le bien-être social, le chômage"* [2].

Pour une autre perception de l'analphabétisme, voici les propos de Marcel, menuisier. Il est sur le bien-être social depuis quelques années:

*"Je me suis fait mourir à travailler dans le bois. Couché dans la boue pour réparer des camions au milieu des montagnes et en toutes saisons. Empiler de la pitoune à bout de bras, ça fait qu'un moment donné tu vieillis. Tu vieillis si vite que tu ne peux plus travailler, alors que tu es encore jeune... Aujourd'hui, je suis menuisier si on veut. Je donne un coup de main à Robert pour l'aider à construire sa maison. En échange, il a réparé mon camion. Ma femme est malade, mon gars n'a pas d'ouvrage, il reste à la maison. On arrive à rejoindre les deux bouts comme on peut. Enfin, moi si je savais lire et écrire, j'aimerais ça faire du théâtre. Pour l'instant, j'apprends le calcul, ça me permet de faire un peu mieux la menuiserie"* [3].

---

1 Projet d'alphabétisation, rapport remis à Charles-Edmond Landry, SEA, hiver 1981, p. 1

2 Entrevue avec Gisèle Huard, hiver 1981.

3 Marcel est un ancien étudiant de la formatrice.

En atelier, la monitrice constate dès le début: "ils savent tous écrire leur nom de même que les consonnes et les voyelles"[1].

Trois ans après, voici ce qui ressort d'une entrevue réalisée avec la monitrice:

> *"Aujourd'hui, les quatre écrivent leur nom. Un reconnaît les mois et les jours de la semaine; il peut écrire une phrase en oubliant parfois le verbe mais transmet tant bien que mal son idée. Un autre se débrouille dans la lecture mais ne sait pas écrire. Le troisième écrit au son. Le dernier, un débile léger, est à l'apprentissage de l'heure et du calcul monétaire"* [2].

Pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'enseignement fut individualisé. La méthode utilisée, celle de Jocelyne Laurin, était ajustée au milieu de Pointe-à-la-Garde. De plus, l'on faisait en atelier, avec un magnétophone, des exercices de prononciation. Deux participants témoignent de ce qu'ils ont vécu:

> *"Je savais écrire mon nom. Mais quand je recevais une lettre ou quand je regardais la télévision, je comprenais pas ce qui était écrit. C'est la femme qui devait s'occuper de ça. Là, elle m'aide encore parce que je suis très lent. Ça me prend du temps mais je suis capable de lire..."*
>
> *"Moi, j'ai été là pour encourager mon gars. J'en savais pas beaucoup plus que lui. Mais lui, il est jeune et lent d'esprit. Il a plus besoin de ça, du moins, s'il peut apprendre à compter l'argent et lire l'heure...*
>
> *J'ai bien aimé la monitrice. Elle est venue ici à quelques reprises. C'est une personne pas gênante quand on la connaît...*

---

1 Compte rendu de la rencontre du 16 mars 1979, op. cit.

2 Entrevue avec Gisèle Huard-Rivard, hiver 1981.

*L'autre soir, j'écoutais la télévision, pis j'étais capable de lire ce qui était écrit. Pour écrire, je suis encore pas mal lent... Je suis sur le bien-être pis le soir, je m'amuse avec le métier à tisser à l'école".*

Le travail fait à Pointe-à-la-Garde nous permet de tirer quelques conclusions qui seront utiles pour de nouvelles orientations. D'abord, ce qui nous semble au centre des difficultés, c'est cette indétermination entre développement communautaire et alphabétisation.

En voulant tout faire d'un coup, on n'a pas fait d'alphabétisation, ou si peu. Pour la commission scolaire, l'alpha, c'était un alibi pour entrer dans le milieu. Ce désir était jumelé à une idéologie bourgeoise et idéaliste d'une prise en charge par le milieu de ses destinées. On souhaite, par l'alpha entre autres, changer les règles du jeu à Pointe-à-la-Garde. Ceci ne se réalise pas tout seul même après des ateliers d'alphabétisation.

Il faudra créer des lieux où les analphabètes seront les maîtres. Il ne faudra pas que l'analphabète se cache du moniteur pour boire sa bière. Des espaces où l'on se retrouve pour jaser, rire, écrire, discuter, jouer, lire, peinturer, apprendre à vivre son autonomie, calculer, créer, imaginer. Une microsociété où on a changé les règles du jeu. C'est connaître autre chose pour imaginer d'autres possibles.

Dans cette expérience, le Service de l'éducation des adultes fut incapable de se mettre au diapason des gens et de tenir compte de leur réalité quotidienne. Ce qui n'est pas sans avoir eu certaines incidences sur la motivation des étudiants, le dépistage et le recrutement.

Pour la suite du projet, il sera préférable d'impliquer des personnes du milieu concerné. Cette démarche facilitera le dépistage, si nous considérons que la population des villages varie entre

deux cent cinquante et quatre mille habitants. Dans certains cas, les analphabètes seront facilement identifiables par le moniteur. De plus, il lui sera beaucoup plus facile de demander la collaboration de ses voisins, ses amis, ses connaissances...

Le moniteur, personne du milieu, aura le langage coloré du vocabulaire du canton, pour éviter le rapport de domination entre langage cultivé et langage populaire.

Les agentes (du Service de l'éducation des adultes ou d'ailleurs) avec la population travailleront à créer des lieux dépourvus de domination professorale. Ce que les intellectuels engagés sont capables de percevoir et de dénoncer - les dominations économiques, linguistiques et du savoir - est donc à prescrire.

Ces initiatives en microsociétés faciliteront, chez les participants, des rapports sociaux entre égaux, l'acquisition de connaissances, l'émergence d'autonomie.

La créativité, l'imagination, l'initiative personnelle et collective, l'échange de connaissances seront les traits d'une nouvelle quotidienneté dans une pratique novatrice de l'éducation.

Enfin, pour que les intervenants puissent échanger et réfléchir sur ce qu'ils vivent, pour mieux collectiviser l'alphabétisation et pour impliquer d'autres intervenants, il faudra prévoir un médium d'échange d'informations entre les moniteurs, suggérer des rencontres entre les comités d'éducation populaire, organiser des fêtes pour les participants aux ateliers d'alphabétisation, informer et sensibiliser à l'analphabétisme et à l'alphabétisation différents intervenants (gouvernementaux, groupes populaires) qui oeuvrent auprès des clientèles défavorisées.

*"Une alphabétisation comprise et pratiquée en affinité organique avec les individus et les milieux sociaux où elle s'applique, une alphabétisation pratique qui n'est pas acculturation dans la langue dominante mais réappropriation et réhabilitation des pratiques populaires, des moyens d'échange ou de lutte avec individus et classes mieux dotés".*

*J.P. Hautecoeur*

## LES COMITÉS D'ÉDUCATION POPULAIRE

L'on commençait à réaliser, notamment par notre expérience en alphabétisation, que les services de l'éducation des adultes, au même titre que les polyvalentes et les écoles primaires, desservent de l'éducation pour les classes moyennes: le recalé au primaire en opposition à celui qui avance, le "drop-out" du métier court en opposition à l'aspirant ingénieur, le macramé "power" en opposition au sous-prolétaire en alphabétisation...

Nous devions nous interroger sur nos capacités d'offrir à des classes défavorisées les services auxquels elles ont droit:

> *"A la pratique, on a bien dû reconnaître que l'école était inapte à conquérir toute la "clientèle" analphabète convoitée; que des organismes communautaires, avec des moyens de fortune, faisaient le plein sans déploiement de stratégies sophistiquées et onéreuses; que des éducateurs improvisés et "même" des assistés sociaux arrivaient à garder leur public, à l'augmenter rapidement"* [1].

Il n'était plus possible de faire cavalier seul. Des groupes populaires seraient mieux placés pour organiser l'alphabétisation. Or, il n'y avait pas, dans les villages, de regroupement exclusivement voué à l'éducation. C'est ainsi que nous est venue l'idée de créer des comités d'éducation populaire, déjà expérimentés aux CSR du Témiscamingue et de l'Amiante. Comme elles, notre territoire est rural, plusieurs kilomètres séparent les villages, quelques bouts de rang sont de véritables isolats culturels. Il était impensable de regrouper les analphabètes en un centre commun. Il fallait donc procéder par communautés.

---

1 J.-P. Hautecoeur, "L'alphabétisation et l'Etat: quelle politique d'alphabétisation populaire ?" Compte rendu du Séminaire ALPHA 80, MEQ-DGEA, 1981, p. 44.

Nous avions le goût d'organiser avec les groupes populaires une nouvelle approche en éducation. Nous étions conscients que les analphabètes forment une population distincte et qu'il n'est pas question de répliquer avec eux les pratiques ordinaires d'éducation. C'était d'ailleurs une population que le Service d'éducation des adultes avait courtisée sans résultat. Pour travailler avec la base, on devait imaginer d'autres stratégies.

Nous nous sommes donc entendus dès le départ pour changer certaines normes. Pour la qualité d'un enseignement centré sur les désirs et les besoins des individus, nous avons baissé le quota maximum de quatorze à dix participants par moniteur.

Nous avions l'intention, au départ, de donner aux comités d'éducation populaire toute la gestion de l'alphabétisation. L'on parlait d'une autogestion. L'embauche du moniteur se ferait par le comité qui aurait à le payer. De notre côté, nous nous engagions à donner dix dollars de l'heure pour chaque heure d'alphabétisation. Cette somme deviendrait le salaire du moniteur. Pour les participants aux ateliers alpha, le comité ne chargerait aucun coût.

Le comité aurait à trouver les locaux pour les ateliers d'écriture, procéderait au recrutement des participants, seconderait le moniteur dans la recherche du matériel pédagogique, imaginerait et procéderait à des campagnes de sensibilisation sur l'analphabétisme.

Nous, au Service de l'éducation des adultes, nous nous percevions comme des catalyseurs, des conseillers et des fournisseurs de matériels (vidéos, dictionnaires, grammaires, magnétophones...). Pour remplir ces rôles, trois personnes du service - deux conseillers pédagogiques et le coordonnateur de Kino santé - se partageraient les communautés et rencontreraient chaque semaine les moniteurs.

Pour nous, l'alphabétisation se devait d'être des lieux d'échange de compétences par la rencontre de partenaires égaux. C'était là notre donnée première: un canevas qui laissait toute la place à l'improvisation et à l'imagination. Conscients du danger de la domination par la langue, nous souhaitions stimuler, dans les ateliers d'écriture, une atmosphère qui donnerait aux gens le goût d'échanger des connaissances. C'était pour nous une question d'esprit de travail, pour un exercice de libération: parce que nous nous adressons à des adultes qui sont dans l'obligation de demander de l'aide chaque fois qu'ils doivent lire - écrire - calculer et qui éprouvent des difficultés à exprimer leur pensée, leurs sentiments, leurs désirs, leurs besoins comme ils le voudraient. C'était l'appropriation du crachoir de la démocratie pour vivre la démocratie du vote, la facture quotidienne, le droit syndical, le droit du citoyen de dire et redire encore une fois et plus que jamais l'histoire des siens...

Il nous fallait tenir compte que les analphabètes sont souvent ceux qui sont au bas de l'échelle sociale. Ces derniers, en dehors de toutes les crises économiques, héritent de la pauvreté. Ils ne sont entendus par aucune institution publique ou parapublique, sinon par les agents du travail social qui les estampillent de tous les maux. Ils font partie de cette population que l'on montre du bout du doigt et à laquelle personne ne veut s'identifier. Il nous fallait ouvrir toutes grandes nos oreilles et pour la première fois, les écouter.

Le Service de l'éducation des adultes en a fait sa priorité et l'alphabétisation est un effort dans ce sens: nous tentons de laisser une voix, d'ouvrir une voie au sous-prolétariat.

Par l'implantation des comités d'éducation populaire, nous cherchons à réussir en alpha ce que le Service de l'éducation des adultes n'a pu faire. Du même coup, nous recherchons l'appropriation et la gestion de l'éducation par les plébéiens.

*Dans une vieille école*
*désaffectée devenue bar, club de*
*l'âge d'or, centre sportif ou arti-*
*sanal; sous un éclairage d'autrefois*
*et de grandes fenêtres d'où nous aper-*
*cevons ce ciel clair d'une Guapéala*
*encore rurale; où la lune éclaire de*
*ses rayons de février ce grand champ*
*couvert d'une mince couche de neige;*
*entre les nuages qui filent au-delà*
*des sommets enneigés; un champ qui*
*prend les tournures d'une mer calme...*

SUR LE TERRAIN

Après avoir fouillé dans les annales des personnes-ressources du CLSC Malauze et à la suite de consultations avec des intervenants de l'entourage, nous procédons à la période de sensibilisation pour le recrutement des analphabètes et des membres des comités d'éducation populaire.

Par le "contact direct" dans un face-à-face avec les personnes-ressources identifiées est présentée une problématique de l'analphabétisme-éducation populaire. Pour donner une suite immédiate à cette première rencontre, nous planifions une assemblée de groupe avec les personnes-ressources et leurs invités.

"L'approche globale" est différente dans cette première partie parce que nous ne communiquons pas avec des personnes-ressources. Une assemblée publique est convoquée où nous invitons l'ensemble des habitants de la communauté concernée. L'affichage, une lettre dans le bulletin paroissial et une communication au prône annoncent la possibilité d'instituer des ateliers d'écriture.

L'affichage: *"Tout le monde sait lire et écrire sauf...*
*Venez et invitez-le.*

*Lecture-écriture-calcul*
*certains peuvent.*
*D'autres ne peuvent pas.*
*Donne-lui sa chance.*
*Invite-le".*

*"2 500 000 Québécois ont des difficultés à lire, écrire ou calculer...*
*500 000 ne savent pas écrire leur nom avec eux et pour eux...*

Une lettre: *"A tous ceux qui rencontrent des difficultés au niveau de la lecture, de l'écriture et/ou du calcul, aux autres intéressés par une nouvelle expérience d'éducation populaire et à celui qui connaît un ami, un frère, un parent, tu l'invites à notre réunion-rencontre...*

*Dis-lui qu'il n'est pas seul; qu'il y a des filles et des garçons, des jeunes et des vieux; des femmes qui veulent après tant d'années sortir de la maison; des hommes qui se retrouvaient dans les chantiers à l'âge de douze ans; d'autres demeuraient trop loin de l'école et..."* [1].

Cinq, dix, quinze, au plus fort une trentaine de ces villageois sont au rendez-vous alpha. La même démarche se répète à chaque fois dans les dix petits villages de moins de mille cinq cents habitants du secteur de Matapédia. Nous avons concentré nos efforts dans ce secteur: parce que Pointe-à-la-Garde avait connu l'expérience et qu'il fallait continuer; parce que le territoire de la commission scolaire régionale est trop grand pour le prendre d'un seul coup; parce que c'est un projet pilote où il faut s'ajuster et se corriger quotidiennement; parce que le responsable de centre nous accordait son entière collaboration.

Certains visages sont le souvenir du face-à-face. D'autres ont été appelés par téléphone ou sont les invités de celui-ci ou celle-là. Enfin, pour deux villages, une partie des communards présents ont répondu à la campagne de sensibilisation.

---

1 Vous a été présenté le contenu de l'information que nous avons véhiculé à St-François et l'Alverne.

L'Alverne
Escuminac
Pointe-à-la-Garde
Saint-André-de Restigouche
Pointe-à-la-Croix
Broadlands
MATAPEDIA
Saint-François-d'Assise
Saint-Alexis
L'Ascension de Matapédia
Nouveau-Brunswick

Un bref résumé de l'analphabétisme pour ensuite laisser la parole à l'assemblée. Les gens imaginent des possibles, se souviennent d'un cas, identifient les analphabètes du village... On passe au visionnement d'un vidéo: Une autre solitude [1].

A la fin de la réunion, les gens sont invités à participer à la formation d'un comité d'éducation populaire, comité qui sera reconnu par le Service d'éducation des adultes à la réception d'une lettre d'engagement:

> *"Nous, [...] les membres du comité d'éducation populaire de [...] nous nous engageons à donner six heures par semaine en alphabétisation à compter du 12 mars.*
>
> *Présentement nous avons recruté huit analphabètes. Les cours se donneront au club de l'âge d'or par Mme [...]*
>
> *Mes salutations*
>
> *[...]*

Il s'agissait pour nous de connaître les noms des bénévoles du comité, le nombre de participants, le nom du moniteur, l'endroit où se donnerait l'alphabétisation, le nombre d'heures que l'on se proposait de donner et la date du début des ateliers.

Les informations obtenues, nous faisions parvenir des coupures de journaux aux membres du comité ainsi qu'au moniteur qui en devenait automatiquement membre. Pour ce dernier avait été préparée une chemise contenant: une fiche de cheminement pour chaque étudiant, un guide pédagogique, un modèle de plan de cours [2] et une "formule bleue"

---

1 Vidéo sur l'animation en alphabétisation à la CSR Jean-Talon: Une autre solitude, produit et distribué par la SAVA, Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ). 45mn.

2 Il s'agit moins d'un "modèle" que d'un cas type d'atelier alpha.

qu'il devait compléter et nous retourner. Cette formule où l'on retrouve le nombre d'étudiants, les présences, le nombre d'heures données chaque semaine, permettait au Service d'éducation des adultes de payer le comité. Les taux d'absentéisme, d'abandon, d'heures de cours par semaine nous permettaient aussi de soupçonner le plus ou moins bon fonctionnement d'un atelier: dans ce cas, nous communiquions aussitôt avec le moniteur, nous pouvions rencontrer le comité ou les absents.

L'objectif de la documentation était de sensibiliser et d'informer les membres du comité à l'analphabétisme; la chemise du moniteur lui permettre d'avoir à sa disposition quelques outils de base.

PAR LE CONTACT DIRECT: Pointe-à-la-Garde

C'est un petit village de sept cent vingt-sept habitants[1]. Il longe la route 132 à la périphérie est du secteur de Matapédia. Dès l'entrée dans le village, on ne peut ignorer ces petites maisons aux murs penchés, ces voitures démuées et abandonnées que l'on retrouve dans les arrière-cours; ce vieux tracteur rouillé aux portes de la petite scierie, seule industrie du patelin; ce jeune garçon, une toque trop calée sur la tête, empêtré dans ses vêtements raides...

Nous nous retrouvons dans une vieille école désaffectée. Je les avais rencontrés la semaine précédente. Il y a cet homme à tout faire: plombier, menuisier, conducteur de poids lourds, électricien, président du club sportif. Il vient de s'ouvrir une petite quincaillerie, qui tient plus du magasin général...

Il y a cette femme dans la cinquantaine, les cheveux grisonnants. Elle est membre du comité d'école, secrétaire de l'association sportive, secrétaire du Club de l'âge d'or, responsable du chalet sportif. Elle avait amené avec elle un jeune homme qui travaille dans une blanchisserie.

L'on reconnaissait la patronne de l'épicerie du coin; un professeur de français de la polyvalente; une femme dans la quarantaine qui, après avoir élevé ses enfants, a le goût de sortir de la maison - elle est secrétaire du Cercle des fermières et s'inscrit depuis quelque temps à des cours du soir; une autre, aujourd'hui à la retraite et présidente du Club de l'âge d'or; la jeune fille du propriétaire de la scierie. La femme du troisième âge et la patronne de l'épicerie seront les seules à ne pas devenir membres du Comité d'éducation populaire.

---

1 Gérald Bourque, op. cit. (incluant Escuminac).

A cette première rencontre, il manquait les trois participants aux ateliers alpha de l'ancienne monitrice: Marcel, sur l'aide sociale, qui vit avec sa femme et son gars; Julien et son père, aussi sur l'aide sociale, qui vivent ensemble avec la maîtresse de maison.

J'avais aussi rencontré un jeune d'une famille de sous-prolétaires. Ils sont sur l'aide sociale. Il partage avec sa femme et son enfant une petite maison bidonville adjacente à la maison paternelle où vivent une dizaine de personnes. Un rideau séparait la chambre à coucher de la cuisine. La maison ne faisait qu'une seule pièce.

L'idée de demander à des gens du village d'organiser, recruter et donner l'alphabétisation plaît à l'assemblée: "les personnes d'ici n'ont pas besoin d'entreprendre une analyse du milieu"; "un moniteur du coin serait mieux placé pour casser la glace parce qu'il est dans son monde".

Pour eux, il faut demander aux analphabètes qu'est-ce qu'ils veulent ? Par exemple, il serait important de pouvoir répondre aux besoins de celui qui veut apprendre des maths. Différents moyens sont soumis: la mesure du bois, se rendre à la caisse et vivre l'expérience du bordereau, des chèques, faire un compte d'épicerie, de téléphone...

Lorsque fut venu le temps de choisir un moniteur, le propriétaire de la quincaillerie se propose. Le comité accepte sa candidature. Il restait alors le travail du recrutement. L'on décide d'organiser une rencontre avec les analphabètes que l'on aurait préalablement invités par contacts individuels. Les membres du comité s'engagent à venir et l'on propose d'instituer un système de parrainage.

L'on désire par cette action encourager et mobiliser les analphabètes qui, d'après le professeur, sont rejetés doublement: un statut socio-économique de sous-prolétaires, mauvaise nutrition, sans travail, taudis, mal habillés, dépendants parce qu'ils doivent compter sur une personne pour répondre aux besoins d'écriture. Il avait mobilisé toute l'attention. Il venait d'imposer une perception de l'analphabétisme.

Il y en avait pourtant une autre, le non-dit que certains n'osaient proclamer à haute voix:

> *"Ce sont des gens sur l'aide sociale. Ils ne travaillent pas et ne veulent pas travailler. J'ai rencontré la monitrice. Il n'y a rien à faire pour les motiver. Je pense qu'ils ne veulent rien savoir..."*
>
> *"Le seul moyen d'amener ces gens-là, voulez-vous que je vous le dise ? Il faudrait les payer. Même si c'était une piastre de l'heure, ils se rendraient... A part ça, ils vivent dans la saleté..."*
>
> *"Ils ne peuvent même pas signer leurs chèques. C'est moi qui fait ça. Pis là, ils s'achètent de la bière... Moi, je vous dis, ces gens-là, y a pas moyen de faire quelque chose avec eux autres. La monitrice est venue me voir pour m'en parler. J'ai essayé d'en convaincre un. Il est venu ici. Je lui ai dit qu'il pourrait apprendre à écrire. Il ne m'a même pas répondu, il s'est contenté de rire.."* [1].

Une première rencontre est organisée. Ils attendent une dizaine d'analphabètes. Il s'en est présenté seulement deux: un ancien participant à l'alpha et un jeune qui travaille à la quincaillerie du moniteur. Trois autres viendront s'ajouter au groupes: deux

---

1 Courts extraits de rencontres individuelles.

anciens participants à l'alpha et une personne âgée, qui sont sur l'aide sociale. Sur les cinq, deux peuvent lire un peu, écrire leur nom et se débrouillent dans les opérations simples en maths; un handicapé mental sait écrire son nom et il peut compter jusqu'à dix-neuf; le quatrième ne sait pas écrire son nom; le cinquième écrit au son et ne peut faire une facture, un chèque, une lettre, etc.

Le moniteur a organisé des ateliers qui se tenaient deux soirs par semaine à la vieille école désaffectée. Dans ces ateliers entre quatre murs, le moniteur a mis sur pied une alpha quotidienne. Il côtoyait les participants régulièrement. Au jeune qui travaille à sa quincaillerie, il lui enseigne les bases de l'écriture et du calcul en lui faisant faire différents exercices: le nombre de pintes dans un gallon, la facture, comment remettre la monnaie au client, faire des inventaires, décoder différentes écritures. Avec un autre, aspirant menuisier, il l'emmenait et l'aidait à prendre des mesures, à lire des instructions pour l'emploi d'un matériau. En passant chez son oncle qui ne savait pas écrire son nom, il donnait des leçons d'écriture. Ensemble, ils se retrouvaient aux ateliers. Ils échangeaient sur le travail fait, ils pratiquaient d'autres exercices d'écriture.

POINTE-À-LA-CROIX

Le village compte environ mille âmes. La population côtoie quotidiennement trois cultures: les Micmacs dont la réserve longe la jetée des rivières Matapédia et Restigouche où la Baie des Chaleurs commence à porter son nom; le Nouveau-Brunswick avec ses Acadiens et ses Loyalistes qui vivent dans la petite ville de Campbellton. L'économie locale se résume à l'activité d'une scierie.

Le Comité d'éducation populaire fut formé. Il comprend cinq femmes: la présidente du Comité d'école élémentaire, épouse du

maire, propriétaire d'un magasin de tissus; des femmes au foyer de la classe moyenne; la responsable de la Croix-Rouge et présidente de l'Office municipal d'habitation; la présidente du Cercle des fermières; la présidente du Comité des majorettes et sa fille monitrice en alpha.

Deux personnes s'étaient chargées de rencontrer les analphabètes que l'on avait préalablement identifiés. Une autre se chargeait de faire passer une annonce dans le Bulletin paroissial et au prône pour inviter la population à une soirée rencontre. Celle-ci n'a pas eu lieu parce que personne ne s'est présenté.

Le porte à porte de son côté donnait des résultats. L'on avait trouvé huit analphabètes intéressés aux ateliers alpha. Pendant ce temps, les semaines passaient. Au début d'avril, la monitrice tente de réunir les participants pour une première rencontre. Le temps joue contre elle. Les participants désirent atteindre l'automne. Les analphabètes recrutés étaient essentiellement des personnes du troisième âge et quelques assistés sociaux. (Je n'ai pas communiqué avec la monitrice après la décision des participants de retarder l'alpha. Pour cette raison, je ne peux en donner d'autres détails.)

ST-ALEXIS DE MATAPÉDIA

Un village de l'arrière-pays qui compte mille cent habitants. Constitué essentiellement de petits cultivateurs, il n'existe pas d'industrie locale. Les érablières familiales sont toutefois une particularité et une richesse de St-Alexis. Chaque printemps, des centaines de visiteurs viennent y déguster ce délicieux sirop.

Le comité fut formé et il comprend: la présidente de l'AFEAS et femme au foyer; un jeune cultivateur, président du Club

skifo; le président du comité d'école et membre d'un comité chargé d'une recherche pour l'élevage de la chèvre angora (ce dernier, un ex-Montréalais, vient tout juste de s'installer dans le village); un professeur à l'élémentaire et secrétaire de la Commission des loisirs; une propriétaire de sucrerie et membre du Comité des artisans; une ménagère et secrétaire de la Société (locale) canadienne du cancer; l'ex-monitrice de Pointe-à-la-Garde et institutrice à l'élémentaire se joindra ultérieurement au groupe.

On s'est rencontré au sous-sol d'une salle paroissiale. Après quelques hésitations des gens, le comité fut formé. Le recrutement se ferait par rencontres individuelles. Les gens seront invités à une réunion où ils feront connaissance.

Sur une dizaine de personnes rencontrées, deux viendront à la rencontre du dimanche matin. On leur demande d'essayer d'en recruter d'autres.

Le Comité d'éducation populaire a aussi l'intention de communiquer avec un Comité d'entraide d'assistés sociaux. Le contact, pour des raisons jusqu'ici inconnues, ne se fera pas.

Les ateliers débutent avec quatre participants. Ils sont de deux niveaux: un analphabète qui connaît les consonnes et les voyelles d'une manière confuse et trois qui ont une écriture hésitante. Deux hommes et deux femmes dans la cinquantaine vivent des subsides de l'Aide sociale.

Pour la monitrice, il s'agit de répondre aux besoins des gens: un bordereau, une lettre, un chèque... pour la pratique de l'écriture dans le quotidien. Selon elle, le principal problème, c'est la motivation. Les ateliers se donnaient deux soirs par semaine. Il fallait communiquer avec les analphabètes tous les jours pour rappeler

l'atelier alpha. Les gens se désistaient, se trouvaient d'autres occupations. Elle donne cette explication:

> *"Je crois que le principal problème de la motivation chez les participants, c'est d'avoir connu les formations antérieures. Autrefois le Gouvernement payait les adultes pour venir aux cours. Ceux qui ont connu ce régime en ont la nostalgie...*[1]

ST-ANDRÉ

Paroisse de l'arrière-pays fondée en 1895, St-André compte aujourd'hui quelque cent cinquante âmes. Le village doit sa subsistance à l'entêtement de quelques individus. Le déclin de la population depuis les années 60 fut freiné par deux initiatives: le regroupement forestier (1974) et une manufacture de vêtements (1978). L'économie repose essentiellement sur ces deux pôles. Le but du regroupement est d'utiliser toutes les ressources naturelles du territoire et de leur donner leur pleine rentabilité sociale et économique. La manufacture se spécialise dans la confection de survêtements d'hiver. Les employés, des femmes pour la plupart, travaillent à la maison ou à la manufacture. En avril 1980, on en comptait vingt-trois. On prévoit doubler ce nombre d'ici 1982[2].

C'est à la vieille école désaffectée, aujourd'hui la manufacture de vêtements, que l'on se retrouve. Ils adhèrent sans réticence au comité: la sœur du village, instigatrice de la manufacture; la gérante de la coopérative de distribution de biens comestibles; une

---

1 C'est ce que me disait Gisèle lors d'un entretien téléphonique.

2 Carmen Aspirot et collectif, St-André de Restigouche, CEGEP de Rimouski, 1980, 84 p.

veuve employée de la manufacture; une ancienne institutrice de l'école de rang qui a ouvert une boutique de tissus dans le salon de sa maison.

La gérante de la coopérative s'occupe du recrutement. A la coopérative, elle présente l'alpha comme une éducation populaire. Seize participants sont recrutés. On fera deux groupes. La gérante est monitrice d'un groupe dans un rang. Elle partagera cette tâche et son salaire avec la veuve. Les ateliers se donneront dans la maison d'un jeune couple. Ces huit participants sont de jeunes travailleurs maisonniers et quelques ménagères entre vingt-deux et vingt-quatre ans. Une femme avait dans la quarantaine

Ils sont, lors des ateliers, sur le chômage. Après un mois, c'est le printemps et le retour au travail. Les gens évitent les déplacements et pour continuer l'alpha, les monitrices se rendront dans les maisons. Un couple est avec une monitrice; les autres se retrouvent dans une autre maison. On épargne au groupe des kilomètres inutiles. Rappelons que, dans ces villages de l'arrière-pays, avec la désertion des individus, les maisons sont éloignées. Vingt kilomètres séparent facilement deux voisins.

Les participants à ce groupe ont certaines connaissances de l'écriture, de la lecture et du calcul, mais ils ne savaient pas comment utiliser ces connaissances. Ils ne pouvaient pas remplir un mandat poste, un chèque, un bordereau, calculer le nombre de litres dans un gallon... Il s'agissait d'organiser le contenu à partir des besoins de l'individu. On laissait beaucoup de place au dialogue et à l'échange oral. Une femme connaît son alphabet mais, lorsque arrivait le moment d'écrire, elle est incapable de former un mot ou une phrase. Il a fallu la rassurer, lui donner confiance, discuter en groupe. A un moment donné, au dire de la monitrice, elle a débloqué.

Dans le village, la soeur était monitrice[1]. Elles étaient huit à se réunir au presbytère: des ménagères, des retraitées, des gens de l'Aide sociale, des femmes qui se réunissaient. Pour la première fois, elles parlent en public. Elles apprirent certaines règles de grammaire: le masculin, le féminin, le singulier, le pluriel de certains mots compliqués; elles ont organisé le bingo; elles se sont pratiquées à passer du système de calcul anglais au métrique; avec le budget familial, elles firent quelques problèmes de mathématiques; elles ont exprimé en quelques mots, oralement puis par l'écriture, ce qu'elles vivent en tant que femme à la maison, femme retraitée, femme dans un de l'Aide sociale... Elles se sont quittées dans l'espoir de commencer.

## L'ASCENSION DE PATAPÉDIA

A cinquante kilomètres de Matapédia, l'Ascension, dans ce secteur, est le plus reculé des villages de l'arrière-pays. Il comptait six cent trente-cinq âmes en 1971. Le regroupement forestier est à la base de l'économie locale. Ce mouvement de solidarité a pris naissance dans ce village devant les dangers de fermeture.

Le comité fut formé de deux anciennes institutrices (qui sont devenues par la suite les monitrices alpha), du maître de poste, du secrétaire du regroupement forestier, de deux femmes au foyer et de la soeur du village.

Une campagne d'information a été la première préoccupation du comité: une annonce dans le Bulletin paroissial, des points d'affichage dans différents centres d'intérêts du village - à la coopérative

---

1 Dans ces villages de l'arrière-pays, à cause de l'exil de la population et du manque de prêtres, on envoie des religieuses tenir feu et lieu au presbytère.

d'alimentation, au regroupement, au bureau de poste, à l'église, à l'école par des tracts distribués aux enfants. Enfin, le projet d'atelier alpha fut annoncé au prône où l'on publia les noms des membres du comité avec les numéros de téléphone.

Parallèlement à cette campagne de sensibilisation, certains membres du comité ont rencontré individuellement des analphabètes du village.

Ils ont recruté douze participants. Le groupe fut divisé en deux: un atelier de lecture et d'écriture avec huit participants et un atelier de mathématiques avec quatre participants. On y retrouvait des étudiants du secondaire, des ménagères, des chômeurs, un bûcheron, une immigrante.

A l'atelier de maths, on révisait du déjà vu, on apprenait de nouveaux calculs; à l'atelier d'écriture, certains apprenaient l'alphabet, d'autres des règles élémentaires de l'écriture.

MATAPÉDIA

On y retrouve la polyvalente, le Centre de ski, un important distributeur de marchandises comestibles, le poste de la Sûreté du Québec, un centre local de services communautaires (CLSC) et quelques clubs américains de pêche aux saumons. Une population de neuf cent soixante-quatorze âmes n'empêche pas ce petit village de se placer au centre des activités sociales, économiques et culturelles de la région.

Selon les statistiques de l'Aide sociale (avril 1976), le nombre de "dossiers actifs" est de 53. C'est le taux le plus bas dans ce secteur.

A la réunion convoquée à la polyvalente, il y avait le maître de poste, la femme du médecin, une étudiante de doctorat en français, une jeune ménagère et enfin, une jeune diplômée en français: elle sera monitrice.

L'affichage à l'épicerie, à la caisse populaire et une publication dans le Bulletin paroissial ont permis la naissance d'un atelier alpha avec deux participants. J'ai recruté le troisième au bar du village. Nous prenions une bière ensemble. Je le connais de vue pour l'avoir croisé sur la route. C'est après avoir expliqué mon travail qu'il me dit:

*"Ben, ça, ça serait bon pour moi. Moi,*
*j'ai été à l'école mais j'ai rien appris.*
*A part ça, je détestais tellement ça que*
*je n'ai même pas terminé ma 9e année.*

*Là, j'aimerais étudier pour devenir soudeur.*
*Je pense que ça me ferait pas de mal de*
*réviser cette affaire-là..."*

BROADLANDS ET ESCUMINAC

Escuminac est une partie du village de Pointe-à-la-Garde et Broadlands est annexé à la municipalité de Pointe-à-la-Croix. Les deux sont caractérisés par une forte proportion d'anglophones.

A Broadlands, le comité est constitué d'un commissaire et de cinq ménagères. Ils n'ont pas été en mesure de mettre sur pied un atelier alpha. A l'exemple de Pointe-à-la-Croix, ils ont décidé d'attendre à l'automne. A Escuminac il n'y a pas de comité d'éducation populaire. Les gens ont décidé de se joindre au comité de Pointe-à-la-Garde.

L'APPROCHE GLOBALE - ST-FRANÇOIS

Entre l'Ascension de Patapédia et St-Alexis, St-François comptait mille cent dix-huit âmes en 1971. A part une petite scierie, il n'y a pas de catalyseur de l'économie. D'ailleurs 13% de la population vit de l'Aide sociale.

Je me rendais dans ce village avec l'intention de rencontrer les personnes ressources. A ma première visite, un homme à sa retraite me dit ceci:

> *"Toi, tu procèdes pas comme il faut. J'ai déjà été commissaire d'école, pis on rencontrait les gens. Si je savais pas lire peut-être que j'aimerais pas ça faire affaire avec celle-là (en consultant ma liste)...*
>
> *A part de ça, tu vas avoir des gens qui sont peignés dans mille choses en même temps. Tu devras peut-être les motiver.*
>
> *Moi, je te dis, si tu veux arriver à tes fins, il faut convoquer une assemblée publique"* [1].

Le lendemain, je revenais avec des crayons, du papier collant, des grandes feuilles. Ainsi prenait naissance l'approche globale.

Au sous-sol de l'école élémentaire, s'étaient présentées trois personnes ressources identifiées - un commissaire, une ancienne institutrice et une ménagère - et cinq volontaires pour participer aux futurs ateliers alpha - un garagiste, une jeune fille qui avait été malade dans sa jeunesse, une autre qui gardait ses parents et deux ménagères qui venaient s'informer si ça payait... Ces dernières ne sont pas revenues !

---

1 L'ex-propriétaire de la petite scierie de St-François.

La jeune fille, malade dans sa jeunesse, a recruté seize participants en quatre jours. La ménagère qui était à la première rencontre s'était offerte pour devenir monitrice. Elle se jumellera avec une ancienne institutrice de l'école de rang. Seize puis quatorze seront au rendez-vous alpha deux après-midi chaque semaine. Au début, ils ont pensé au restaurant du village. Les ateliers se déroulèrent au couvent. Les participants en avaient décidé ainsi.

C'était des jeunes sans emploi, quelques retraités pour passer le temps, quelques chômeurs en attendant le printemps, quelques ménagères pour sortir de la maison... Ensemble, ils apprenaient à lire, écrire et calculer.

L'ALVERNE

C'est en 1931 qu'on s'installe dans les montagnes de l'arrière-pays de Restigouche. Le père Pacifique, prêtre au Monastère de Restigouche, baptise ces nouveaux lieux: "Stigmates de St-François de l'Alverne". Il se réfère au Mont Alverne en Italie où St-François reçut des stigmates. Au plus fort de la colonisation on y dénombrait de cent à cent vingt-cinq familles.

L'exode du village commença avec le départ de la New-Brunswick International Paper en 1957. La désertion du curé puis la fermeture de l'école sont des durs coups pour l'organisation sociale. De surcroît, le Gouvernement achète des terres, ce qui intensifie le mouvement jusqu'à la fin des années soixante. Il ne reste qu'une cinquantaine de familles. Pour travailler, il faut maintenant sortir des limites du village.

Nous avons sensibilisé cette population de la même manière qu'à St-François. Nous affichons dans différents endroits: église, épicerie, club sportif, bureau de poste, caisse populaire. Nous annonçons au prône.

Cinq personnes forment le comité: le leader local qui fut l'initiateur de différents projets (transformation d'une école en club sportif, club de motoneige, club de 4 x 4, club de dards); un cuisinier de chantier forestier au chômage l'hiver; un jeune technicien forestier sur le chômage - il deviendra moniteur alpha; un chauffeur d'autobus scolaire; une finissante universitaire diplômée en français.

Le technicien et son ami le cuisinier passent dans toutes les maisons de l'Alverne. En tout, une quarantaine de foyers sont visités. Sur ce nombre, nul n'est intéressé directement par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. La gêne, la honte, l'incertitude devant l'apprentissage sont, d'après le comité, au centre du désistement.

Le village de l'arrière-pays compte plusieurs chasseurs et pêcheurs. A l'automne précédent, ils avaient été témoins de l'envahissement de leurs territoires de chasse par des Montréalais. Avec des boussoles, ces nouveaux venus avaient bafoué de long en large l'espace sacré...

Six, sept, douze hommes s'inscrivent à l'atelir alpha-boussole:

> *"Sans le dire, je passais des calculs, de l'écriture et de la lecture... Le responsable de centre m'avait donné un cahier avec le vocabulaire de la technique de boussole. Je l'ai distribué aux participants.*
>
> *A la deuxième rencontre certains avaient cherché la signification des mots... Ils ont aussi reconnu qu'ils pouvaient encore apprendre"* [1].

---

1 Francis, moniteur à l'Alverne (évaluation printemps 1981).

Les ateliers étaient alternés de marches en forêt. Il s'agissait de réussir à amener les gens à démystifier l'analphabétisme, à rendre vivante l'alphabétisation:

> *"Je les regroupais deux par deux. Je leur donnais une carte. De mon côté, je donnais des explications au tableau. Ils devaient faire quelques exercices. C'est à ce moment-là surtout que je passais à l'alphabétisation... Expliquer, que douze pouces ça donne un pied..."* [1].

---

[1] *Ibid.*

CONCLUSION

Nous avons démontré, par cette recherche-action, les possibilités d'inclure activement la population comme partenaire en alphabétisation: de 1978 à 1981, le service de l'éducation des adultes avait recruté quatre participants à l'alphabétisation; de février 1981 à la fin avril de la même année, les comités d'éducation populaire avaient recruté une soixantaine de participants.

C'est cette même population qui a proposé "l'approche globale". Plus démocratique et populaire, cette méthode implique les participants à l'organisation de leurs ateliers.

Nous laissions de côté notre cahier des personnes-ressources. Les principaux intéressés - les analphabètes - étaient les premiers invités; les autres venaient par intérêt pour une aventure d'éducation populaire: ils ont embauché des moniteurs, déniché des locaux et du matériel pédagogique...

Nous désirions voir une alphabétisation organisée et pensée par les classes populaires. Nous nous disions qu'il ne fallait pas de corps étrangers pour l'émergence d'un plan d'alphabétisation en affinité avec les communautés.

> *"Le système scolaire a une conception généralement académique de son rôle et sait mal répondre aux multiples besoins éducatifs d'adultes engagés dans des actions de prise en charge de leur milieu... la commission a constaté qu'il est difficile pour les institutions scolaires à la fois de rejoindre cette population moins scolarisée et de lui offrir les services éducatifs adéquats"* [1].

---

1 Commission d'étude sur la formation des adultes, L'éducation des adultes au Québec, Hypothèses de solutions, 1er trimestre 1981, p. 269 et 271.

Nous avons évité les ingérences de professionnels en éducation. Le Service de l'éducation des adultes mettait de côté ses normes, ses règles, ses critères... pour devenir disponible à une population en expérience d'éducation populaire. Ce fut une autre manière de remplir notre rôle.

Les communautés de la région Baie des Chaleurs pourront respectivement organiser l'alphabétisation: les liaisons implicites de chaque communauté, la sympathie née d'une ressemblance entre communards sont l'assurance de la réussite de cette future campagne.

Il ne s'agit pas de créer une banque de bénévoles, mais nous comptons sur la plèbe pour l'alphabétisation.

L'année dernière, nous avons déboursé aux comités 10$ pour chaque heure donnée en alphabétisation. Cette année, nous nous ajustons aux taux gouvernementaux de 17$ de l'heure. C'est le tarif offert aux organismes volontaires d'éducation populaire.

Jusqu'à maintenant, il s'agit de la formule la plus appropriée pour une petite commission scolaire en territoire rural isolé et sous-développé. Toutefois, nous sommes conscients d'être au stade de la recherche. Certaines interrogations sont apparues en cours de route.

Les comités d'éducation populaire sont composés essentiellement de Monsieur le président de ci ou de ça, de Madame la présidente d'un comité ou secrétaire de ça, d'un commissaire d'école, d'un propriétaire d'une quincaillerie, d'une gérante, etc. C'est l'"establisment" local qui forme l'essentiel des membres de ces comités.

Nous avons confié l'alphabétisation à une petite bourgeoisie locale. Notre désir était de se rapprocher de la base, du sous-prolétaire. Nous nous sommes rapprochés, mais nous avons oublié de sauter la clôture des petits pouvoirs locaux.

Est-ce que ça explique l'échec de Pointe-à-la-Croix (personne ne s'est présenté à une assemblée) ? Est-ce qu'il y a des rapports de domination entre intervenants alpha et analphabètes ? Si oui, est-ce que ces rapports de classes ont joué lors du recrutement et en ateliers d'alphabétisation ?

Ce modèle d'alphabétisation, il faudra l'observer de plus près: construire des monographies comparées des différents ateliers; recueillir des récits de vie chez les analphabètes sous-prolétaires pour saisir les distances entre leur discours et celui de la classe moyenne et pour connaître leurs véritables attentes; repenser l'organisation, la structure des comités d'éducation populaire et leurs rapports avec le Service d'éducation des adultes; repenser la pédagogie, interroger le recrutement des "pédagogues"; globalement adapter les ressources pour pouvoir ultérieurement étendre l'intervention à tout le territoire.

Il faudra saisir le tandem pauvreté et analphabétisme en milieu rural. La pauvreté à la campagne est-elle différente de la pauvreté urbaine ? Ici, le pauvre est généralement propriétaire d'une modeste maison. Il ne vit pas dans un quartier désaffecté. Il n'est pas relié au monde du prolétariat: il n'y a pas d'industrie. Quand il travaille, c'est pour deux ou trois mois, le temps d'avoir ses timbres pour le chômage, etc.

En opposition à la culture écrite, il vit dans l'oral. Loin de l'alphabet souvent, il n'a pas fréquenté l'école ou si peu, le temps de la prescription obligatoire. Il passe la majorité de son temps au foyer ou chez des amis, il travaille à son compte (mécanique, menuiserie) et s'occupe à la pêche, à la chasse...

S'inscrire à un cours de mécanique pour arrêter de demander à sa femme les instructions écrites; comprendre le calcul pour une pratique autonome de la menuiserie; être en mesure de lire cette lettre

de l'Aide sociale; faire son chèque et remplir sa demande de chômage... préparer la liste de l'épicerie; transmettre à une amie la recette de... sont des aspects fonctionnels de l'alphabétisation pratiquée par les moniteurs, monitrices d'ici.

Trop souvent ils ont commencé par ces aspects trop fonctionnels de l'écriture. Remplir une fiche de l'Aide sociale, du chômage, de la Régie de l'assurance automobile, de la Commission des accidents de travail... c'est fatiguant, ennuyant même pour un lettré. N'est-il pas aberrant de commencer à lire et à écrire pour mieux s'adapter à la bureaucratie, en particulier celle de l'Aide sociale.

Cette année, nous proposerons aux moniteurs et monitrices de changer l'approche pédagogique. Nous laisserons de côté le techno-bureaucratique pour le vocabulaire local. Ces orientations, nous l'espérons, finiront par créer des lieux où les classes populaires aimeront s'y retrouver: une espèce de coopérative culturelle autogestionnaire où l'on troque la connaissance...

Quand j'ai commencé à écrire ce compte rendu, je voyais la possibilité de tenter d'autres expériences (alpha en milieu de travail, isolats démographiques, fermes au foyer, immigrants...), d'impliquer des nouveaux collaborateurs (Centre local de services communautaires, comités de chômeurs, d'assistés sociaux, de bénévoles, d'entraide...).

Sans ignorer certaines de ces possibilités, nous voulons d'abord consolider notre action et notre recherche pour une alphabétisation qui deviendra génératrice d'inititatives populaires. Il faut que certains ateliers deviennent des modèles et des catalyseurs d'expériences alpha. Notre défi, c'est d'inciter la base à imaginer l'alphabétisation.

Je termine en rappelant, que cette recherche-action n'est qu'à ses débuts : trois mois de travail sur le terrain. La parole à l'analphabète, l'analphabétisme compris de l'intérieur, le langage populaire, les méthodes ou approches pédagogiques... sont autant de domaines d'investigation sous-exploités. Il faudra cette année mener l'observation, la réflexion et la critique en même temps que l'action d'organisation et d'intervention sur le terrain.

BIBLIOGRAPHIE


ALINSKY, Saul, Manuel de l'animateur social, Paris, Seuil, Points, 1976, 251 p.

ALPHA 78, Compte rendu du séminaire. (Préparé par Jean-Paul Hautecoeur), Québec, MEQ, DGEA, 1979, 235 p.

" Recueil de textes. (Préparé par Jean-Paul Hautecoeur), Québec, MEQ, DGEA, 1978, 161 p.

ALPHA 80, Compte rendu du séminaire sur l'alphabétisation populaire, Québec, MEQ, DGEA, 1981, 276 p.

" Tome I (Préparé par Jean-Paul Hautecoeur), Québec, MEQ, DGEA, 1980, 276 p.

" Ibid, Tome II, 132 p.

ALVERNE, 1931-1981, Livre souvenir (Comité souvenir 1981).

BARNES, Neil, "Le rôle de la BBC dans la campagne nationale d'alphabétisation", Le grain de sel, vol. 4, no 3, MEQ-DGEA, 1981, p. 28-31.

BILODEAU, Robert, "L'éducation des adultes: une démarche de conscientisation", Le grain de sel, vol. 4, no 4, MEQ-DGEA, 1981, p. 4-7.

BROUILLETTE, Guy et coll. "Ecoles et luttes de classes au Québec", Ligne directe, 3e éd., octobre 1976, p. 1-60.

COLLECTIF, "Bas du fleuve - Gaspésie", Possibles, vol. 2, no 2/3, hiver-printemps 1978.

Commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs, (SEA), Compte rendu de la réunion du Service de l'éducation des adultes, Pointe-à-la-Garde, 23 février 1979.

" Compte rendu de la rencontre sur le projet d'alphabétisation, Carleton, 16 mars 1979.

" Ibid, Carleton, 30 mars 1979.

" Ibid, 18 avril 1979.

Commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs, (SEA), — Rapport présenté par Gisèle Huard-Rivard sur le projet d'alphabétisation, juin 1979.

" — Projet d'alphabétisation 1980-1983, Matapédia, mai 1980.

" — Projet d'alphabétisation, rapport remis à Charles-Edmond Landry par Gisèle Huard-Rivard, Matapédia, hiver 1981.

DEMERS, Pierre — "Le refus (tranquille) de l'école au Québec", Education Québec, vol. 2, no 3, novembre-décembre 1980, p. 10-20.

DONGIER, Henry, — (Sous la direction de) "Les révolutions minuscules", Autrement, no 29, février 1981.

DUMONT, Fernand, — "La culture québécoise: ruptures et traditions", Dossier Québec, Livre-dossier stock no 3, 1979, p. 59-69.

GOETHE, — Faust, (Trad. de Gérard de Nerval), Paris, Garnier-Flammarion, 1964.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, — Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, ministère de l'Education, 1978, 222 p.

" — Pour le développement de l'alphabétisation au Québec, Québec, MEQ, DGEA, 1979, 50 p.

" — "Télévision et politique de l'alphabétisation du Québec: pour un débat ouvert", Le grain de sel, vol. 4, no 3, MEQ-DGEA, 1981, p. 4-14.

" — "Une expérience d'alphabétisation à Longueuil: l'école hors de l'école", Le grain de sel, vol. 2, no 2, MEQ-DGEA, décembre 1978, p. 4-9.

ILLICH, Yvan, — Une société sans école, Paris, Seuil (Points), 1971, 220 p.

LAPERRIERRE, Micheline et WAGNER, Serge, — L'alphabétisation à repenser, Montréal, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, 1980, 322 p.

LEBEL, Aline et coll., — St-André de Restigouche, paroisse marginale, Rimouski, (CEGEP de Rimouski), 1980, 83 p.

MAIRE, Edmond, Demain l'autogestion, Paris, Seghers, 1976, 156 p.

MARCIL, Claude et LEMELIN, André, "L'éducation en Nouvelle-France, en Canada, en Bas-Canada, dans l'Eastern Canada et au Québec jusqu'à la Grande réforme", Education Québec, vol. 11, no 1, MEQ, septembre 1980, p. 4-51.

MILLS, C. Wright, L'imagination sociologique, Paris, Maspéro, 1977, 229 p.

SARTRE, Jean-Paul, Plaidoyer pour les intellectuels, Paris, Gallimard, 1972, 117 p.

VANIER, Michel, "Les enfants des normes: comment l'école "normalise" en douce, la réussite des uns, l'exclusion des autres", Ligne directe, Vol. 7, no 6, mai-juin 1979, p. 20-21.

VEYNE, Paul, Comment on écrit l'histoire, Paris, Seuil, (Points), 1978, 242 p.

SIEGLER, Jean, Retournez les fusils ! Manuel de sociologie d'opposition, Paris, Seuil, (Points), 1981, 218 p.

# BIBLIOGRAPHIE
# VIDÉOGRAPHIE

PUBLICATIONS DU MEQ-DGEA SUR L'ALPHABÉTISATION

- SERVICE DE RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT
- EQUIPE D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

AUTRES PUBLICATIONS QUÉBÉCOISES

MÉTHODES ET OUTILS D'ALPHABÉTISATION

VIDÉOGRAPHIE

## PUBLICATIONS DU MEQ-DGEA SUR L'ALPHABÉTISATION

### Service de recherche et développement

| | |
|---|---|
| N. Barnes, J.-P. Hautecoeur, R. Saucier, | TÉLÉVISION ET ALPHABÉTISATION, Le grain de sel, MEQ-DGEA, no 3, 1981. |
| Jean-Paul Hautecoeur, | ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 222 p. |
| " | POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 50 p. Réédité dans Le grain de sel, numéro spécial, MEQ-DGEA, mai 1979. |
| " | MÉDITATION CIRCONSTANCIELLE À LA CAMPAGNE ... D'ALPHABÉTISATION, 1981, 70 p. |
| ALPHA 78, RECUEIL DE TEXTES | (préparé par J.-P. Hautecoeur), 1978, 191 p. |
| ALPHA 78, COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE | (préparé par J.-P. Hautecoeur), 1979, 235 p. |
| ALPHA 80, COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE | (préparé par J.-P. Hautecoeur), 1981, 276 p. |
| ALPHA 80 | (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), 1982, 371 p. |
| ALPHA 82 | (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), À paraître. |
| PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION | (sous la direction de J.-P. Hautecoeur, 1982, 390 p. |
| SANT N-A RIVE, | ALPHABÉTISER EN CRÉOLE, 1981, 155 p. |

Equipe d'aide au développement


| | |
|---|---|
| Monique Gaudreau, | PRÉSENTATION DU DOSSIER ALPHABÉTISATION À L'ÉQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT, 1981, 23 p. |
| Monique Gaudreau, Nicole Pothier, | COMMENT DÉPISTER ET RECRUTER UN OU DEUX OU TROIS GROUPES DE ? ? 1981, 15 p. |
| Nicole Pothier, | LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION, ANALYSE CRITIQUE ET DISCUSSIONS, 1981, 45 p. |
| " | LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION, 11 FICHES DESCRIPTIVES, 1981, non paginé. |
| TROIS APPROCHES PÉDAGOGIQUES POUR L'ALPHABÉTISATION | (préparé par Nicole Pothier), 1981, non paginé. |
| EPISODES DE VIE PÉDAGOGIQUE LÉGERS ET IMAGES | (préparé par Nicole Pothier), 1981, non paginé. |
| Monique Gaudreau, Nicole Pothier, | ET BIENTOT... ARRIVE LE TEMPS D'EVALUER L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION. COMMENT FAIRE ? 1981, non paginé. |

## AUTRES PUBLICATIONS QUEBECOISES


| | |
|---|---|
| ANALPHABETISME ET ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS A MONTREAL | (matériaux pour une session de formation), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981, 238 p. |
| Roger Cartier, Gilles Houle, | LA CLIENTÈLE ANALPHABÈTE: UNE PREMIERE RECHERCHE DE BESOINS EXPRIMÉS ET NON EXPRIMES, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service d'éducation des adultes, 1981, 221 p. |
| André Demers, Marc Thiffault, | UNE PROBLÉMATIQUE D'ALPHABETISATION, Commission scolaire régionale de Chambly, Service d'éducation des adultes, Longueuil, 1978, 68 p. |
| Institut canadien d'éducation des adultes, | POUR UNE ALPHABÉTISATION POPULAIRE (par Serge Wagner), Montréal, 1980, 16 p. |
| Micheline Laperrière, Serge Wagner, | L'ALPHABÉTISATION A REPENSER: L'EXPERIENCE DU CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES, Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1980, 321 p. |
| Adeline Magloire Chancy, | L'ANALPHABETISME CHEZ LES FEMMES IMMIGRANTES HAÏTIENNES A MONTREAL, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981, 168 p. |
| Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, | L'ALPHABETISATION AU QUEBEC: SITUATIONS, RECOMMANDATIONS, Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, 1981, 90 p. |
| Equipe Alpha, | RAPPORT DES ATELIERS D'ALPHABETISATION DE SEPTEMBRE 1980 A AVRIL 1981, Coopérative des services multiples de Lanaudière, Ste-Julienne, mai 1981, 56 p. |

## MÉTHODES ET OUTILS D'ALPHABÉTISATION

APPROCHE SYLLABIQUE,

documents produits par Diane Vincent et Lise Thériault

Prix: sans frais

Commande: Commission des écoles catholiques de Montréal, Services administratifs du Service d'éducation des adultes, 3737 est, rue Sherbrooke, Montréal (Québec), H1X 3B3

Thème: le matériel comprend un guide méthodologique, six cahiers de lecture, six cahiers d'écriture, deux tests de contrôle interétapes, un cahier de notions grammaticales et activités pratiques.

DE L'ÉCOUTE À LA LECTURE ET JUSQU'À L'ÉCRITURE,

documents produits par Clémence Laroche et Armand Trépanier

Prix: Cahier 1: 1,50$ - Cahier 2: 2,00$
Cahier 3: 3,50$ - Cahier 4: 3,75$
Cahier 5: 4,25$ - Guide méthodologique: 10,00$

Commande: Guérin éditeur Ltée, 4574, rue St-Denis, Montréal (Québec), H2J 2L3

Thème: cinq cahiers composent l'ensemble de ce matériel, qui conduit l'étudiant jusqu'au niveau secondaire.

EXPÉRIMENTATION D'UNE MÉTHODE GLOBALE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AVEC LES ANALPHABÈTES,

documents produits par une équipe du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.

Prix: sans frais

Commande: Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, 2356, rue Centre, Pointe St-Charles, Montréal (Québec), H3K 1J7

Thème: ce document propose un ensemble de techniques et d'exercices pour l'apprentissage de la lecture auprès d'analphabètes complets.

| | |
|---|---|
| POUR UNE APPROCHE DYNAMIQUE EN ALPHABÉTISATION: RECUEIL DE SCÉNARIOS, | documents produits par l'organisme régional de développement Educo-témis, à la commission scolaire Lac Témiscamingue. |
| Prix: | à déterminer |
| Commande: | Commission scolaire Lac Témiscamingue,<br>Service de l'éducation des adultes,<br>a/s M. Yvon Rodrigue,<br>C.P. 190,<br>St-Bruno-de-Guigues (Québec), J0Z 2G0 |
| Thème: | dix scénarios développés à partir de situations quotidiennes auxquelles les analphabètes sont souvent confrontés. Ce recueil a été préparé en collaboration avec deux monitrices en alphabétisation. Ce document s'adresse à des animatrices et monitrices en alpha. |
| LIRE, ECOUTER, PARLER, ECRIRE, | documents produits par un groupe de formateurs de la Commission scolaire régionale de Chambly. |
| Prix: | le prix varie selon les documents. Environ 15$ à 25$ par série. |
| Commande: | Commission scolaire régionale de Chambly,<br>a/s Claude Chenier<br>Secteur organisation,<br>25, Chemin de Chambly, Longueuil, J4H 3L2 |
| Thème: | le matériel produit est considérable:<br>. 6 cahiers thématiques plus un guide du formateur, pour le niveau Pr 301;<br>. 14 cahiers thématiques plus un guide du formateur, pour chaque niveau de Pr 302-303;<br>. 8 cahiers thématiques pour chaque niveau de Pr 304-305. |

| | |
|---|---|
| UNE APPROCHE FONCTIONNELLE POUR L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS, | documents produits par Doris Weber et Aloyse Freitag. |
| Prix: | sans frais |
| Commande: | Ministère de l'Immigration<br>a/s Micheline Benoit<br>Direction de l'information<br>355, rue McGill, Montréal (Québec), H2Y 2E8 |
| Thème: | cette approche vise une alphabétisation de survie: permettre à des immigrants nouvellement arrivés au Québec, de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, etc. Le matériel comprend 7 dossiers malléables. |
| ALPHABÉTISATION POPULAIRE EN MILIEU RURAL: UN CAS TYPE, | document produit par la Coopérative des services multiples de Lanaudière. |
| Prix: | sans frais |
| Commande: | Equipe d'aide au développement<br>a/s Nicole Pothier<br>600 Fullum, 10e étage<br>Montréal (Québec), H2K 4L1 |
| Thème: | une démarche d'alphabétisation à l'intérieur d'un projet coopératif. |

# VIDÉOGRAPHIE SUR L'ALPHABÉTISATION

Tous les documents recensés sont disponibles pour la vente, aux conditions indiquées (en 1981).

La plupart sont aussi disponibles pour le prêt, soit à la maison de production, soit aux adresses suivantes:

- Ministère de l'Éducation
  Direction générale de l'éducation des adultes
  a/s Lyson Paquette
  1035, rue de Lachevrotière, 2ie étage
  Québec, G1R 5A5
  Tél: 643-3443 (418)

- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
  a/s Tour de lire
  1475, avenue Bourbonnière
  Montréal, H1W 3N3
  Tél: (514) 521-2075

POUVEZ-VOUS LIRE CECI ? (1981) - 14mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production de la Télévision communautaire de la région Amiante (TUCRA) avec la collaboration de la CSR Amiante.

Prix: 60 dollars

Commande: TUCRA
37, rue Notre-Dame sud
Thetford Mines (QUEBEC), G6G 2J6
Tél: (418) 338-6444

Thème: l'animateur du projet d'alphabétisation de la commission scolaire régionale Amiante, des formateurs et des étudiants adultes présentent leur nouvelle expérience, en toute simplicité.

AS-TU VU, C'EST ECRIT ? (1981) - 13mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), avec la collaboration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), du ministère de l'Education.

Prix: 60 dollars (incluant un guide pour animateur et un jeu de photos des mots clés).

Commande: Service de l'éducation des adultes
a/s Fernand Benoit
CECM
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal (Québec), H1X 3B3
Tél: (514) 525-6311 - poste 633

(Pour le prêt: s'adresser à M. Fernand Benoit, CECM)

Thème: un homme, alphabétisé mais distrait, a rendez-vous à l'hôpital, en consultations externes. On le retrouve dans le métro, dans l'autobus, dans les couloirs de l'hôpital, à la pharmacie, dans un restaurant.

Se présente comme un outil d'apprentissage dans une perspective d'alphabétisation fonctionnelle, en référence aux réalités immédiates de la vie quotidienne.

LETTRE MORTE (1981) - 34mm, film 16mm couleur ou vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production de la Direction générale des moyens d'enseignement (DGME), ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec.

Prix: à déterminer

Commande:
DGME
Secteur distribution
a/s Ronald Gagné
Ministère de l'Éducation
600 Fullum, 3e étage
Montréal, H2K 4L1
Tel: (514) 873-3078

Thème: Roger, Gilles et Sylvie, trois travailleurs québécois, analphabètes racontent les difficultés qu'ils rencontrent à l'école, au travail, avec les amis, la famille...

UNE FLEUR QUI A MAL À L'OEIL (1981) - 26mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre d'animation et de production audio-visuelles (CAPAV) de la CSR des Laurentides.

Prix: 60 dollars

Commande:
CAPAV
a/s Claude Savard
CSR des Laurentides
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe des Monts, J8C 1X4
Tel: (819) 326-0333, ext. 57

Thème: Comment on devient analphabète à l'école. Des enfants d'une "classe spéciale" racontent comment ils vivent leur relégation dans la marginalité scolaire, expriment ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils aimeraient... si l'école était différente...

SÉMINAIRE ALPHA 80 SUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE (1981) - 50mn, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre d'animation et de productions audio-visuelles (CAPAV) de la CSR des Laurentides avec la collaboration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) au ministère de l'Education.

Prix: 60 dollars

Commande:
CAPAV
a/s Claude Savard
CSR des Laurentides
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe des Monts, J8C 1X4
Tél: (819) 326-0333, ext. 57

Thème: un document idéologique et un portrait de famille du premier rassemblement, à Val Morin (novembre 1980), des groupes populaires en alphabétisation. Les participants en ateliers discutent de la conscientisation, de l'alphabétisation des immigrants, de l'autonomie et du financement des groupes, du bénévolat, de l'alphabétisation des travailleurs...

UNE AUTRE SOLITUDE (1980) - 45mn, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre audio-visuel de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), avec la collaboration de la CSR Jean-Talon.

Prix: 60 dollars

Commande:
Centre audio-visuel de la CECQ
1160, rue Bourlamarque
Québec, G1R 2P7
Tél: (418) 688-3266

Thème: Le dépistage, l'animation et le recrutement dans un processus de préalphabétisation à la commission scolaire régionale Jean-Talon. Un animateur raconte son expérience, présente des situations de terrain ainsi que ses interlocuteurs qui joindront une classe d'éducation de base en milieu institutionnel.

Sept expériences actuelles d'alphabétisation
à la ville et à la campagne
racontées par celles et ceux qui les mènent:

traces de la conjuration du syndrome radical
de l'oppression dans le langage et le corps

actes de libération de l'esprit et la lettre

en jouissance d'écriture.

8182-781

38-1204